

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**TAREFAS E ATIVIDADES DO TÉCNICO DE ORIENTAÇÃO,
RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA REDE
VALORIZAR**

RITA BELO SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
Área de especialidade em Organização e Gestão da Educação e Formação

Relatório Final de Estágio Orientado pela Professora Doutora Paula Guimarães

2017

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a toda a equipa da Rede Valorizar. Desde o coordenador, o Dr. Acir Meirelles, às minhas colegas da equipa de gestão da formação, Cláudia, Manuela e Isabel. Um grande obrigada por me terem acolhido tão bem e terem permitido que o meu estágio fosse uma experiência excecional.

Quero também agradecer à Professora Doutora Paula Guimarães pelo apoio incansável que me deu desde o primeiro dia. Sem a sua ajuda não teria conseguido completar este relatório. O meu muito obrigada!

Obrigada também a todos os meus amigos pela compreensão sempre que não pude acompanhá-los nas saídas. Obrigada à Sónia, ao Paulo, ao Fábio, ao João Costa, ao António, ao João Pestana e ao Saulo, foram o meu suporte durante estes meses.

Obrigada às minhas colegas da faculdade, tanto de licenciatura como de mestrado, sem vocês isto não seria possível. Começaram como colegas e neste momento são amigas para a vida!

Por último e não menos importante, tenho que agradecer ao meu apoio número 1. A minha família, pelos sacrifícios que fizeram para que eu pudesse prosseguir estudos fora da Ilha e pelo apoio incondicional que me dão todos os dias. Este trabalho também é vosso.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

Este relatório é elaborado no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, área de especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É resultado de 8 meses de estágio numa organização de educação e formação de adultos.

O relatório começa com o capítulo da caracterização organizacional. Neste ponto enquadra-se a Rede Valorizar perante os centros existentes fora dos Açores. É, ainda, feita uma exposição sobre esta organização incluindo a sua origem, missão, dimensão, competências, equipa, projetos desenvolvidos e respetivos aspetos metodológicos. De seguida, apresentam-se as atividades realizadas em estágio, assim como as aprendizagens que daí resultaram. Na parte final do relatório expõem-se algumas considerações teóricas sobre o tema da educação e formação de adultos, e uma abordagem teórica sobre o tema da educação e formação de adultos e, por fim, a análise dos dados recolhidos. Nesta análise tratam-se os dados de acordo com as questões teóricas, sobretudo a partir da visão das tarefas e atividades de uma técnica de orientação, reconhecimento e validação de competências.

Considerando a crescente valorização das práticas de educação e formação de adultos, surgem também novos perfis profissionais. Como tal, este relatório pretende responder às seguintes questões: quem são estes novos educadores? Que tarefas e atividades desempenham? O presente relatório também tem como objetivo contribuir para o conhecimento na área da educação e formação de adultos através da partilha de práticas efetuadas na Região Autónoma dos Açores.

Palavras-chave: formação e educação de adultos; técnico de orientação reconhecimento e validação de competências; educadores de adultos.

ABSTRACT

. This report is elaborated in the field of the Master in Education and Training, area of specialization in Organization and Management of Education and Training of the Institute of Education of the University of Lisbon. It is the result of 8 months of internship in an adult education and training organization.

The report begins with the chapter of the organizational characterization. At this point, it fits the Rede Valorizar towards the centers located outside the Azores. It is also made an presentation about this organization including its origin, mission, dimension, skills, team, developed projects and respective methodological features.

Then, I present the activities carried out throw the internship, as well as the learning that resulted from that. The final part of the report sets out some theoretical considerations on the subject of adult education and training, and finally the analysis of the data collected. In this analysis, the data is dealt according to the theoretical questions, especially in the view of the tasks and activities of the technician of guidance, recognition and skills validation.

Considering the growing valorization of adult education and training practices, new professional profiles also emerge. As such, this report seeks to answer to the following questions: Who are these new educators? What tasks and activities do they perform? This report also aims to contribute to knowledge in the area of adult education and training through the sharing of practices carried out in the Autonomous Region of the Azores.

Keywords: adult education and training; guidance technician, recognition and validation of skills; adult educators.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
ÍNDICE DE TABELAS	ix
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: A REDE VALORIZAR ENQUANTO ORGANIZAÇÃO	12
PARTE I – Aspetos metodológicos	12
1.1- <i>Objetivos</i>	12
1.2 - <i>Objeto de estudo</i>	13
1.3- <i>Metodologia de investigação</i>	13
1.4- <i>Técnicas de recolha e análise de dados</i>	14
PARTE II – A Rede Valorizar num contexto histórico	17
2.1– <i>A Rede Valorizar e os Centros de Novas Oportunidades</i>	17
2.2 – <i>A Rede Valorizar e os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional</i>	20
2.3- <i>A Rede Valorizar e o programa Qualifica</i>	21
PARTE III – A Rede Valorizar	22
3.1 - <i>Origem</i>	22
3.2 – <i>Missão</i>	22
3.3 - <i>Dimensão</i>	23
3.4 - <i>Competências</i>	25
3.5 - <i>A equipa e respetivas funções</i>	29
3.6- <i>Projetos atuais e futuros</i>	33
PARTE IV – Modelos de análise organizacional	34
4.1 - <i>As metáforas de Morgan</i>	34
4.2 - <i>A Rede Valorizar como máquina</i>	35
CAPÍTULO II – ESTÁGIO NA REDE VALORIZAR	37
PARTE I – Relação do estágio com o percurso académico	37
1.1- <i>O percurso académico no contexto de estágio</i>	37
PARTE II – A gestão da formação	38

2.1 – Tarefas e atividades de gestão da formação.....	38
2.2 – Os educandos da Rede Valorizar.....	39
2.3 – O ambiente vivido na Rede Valorizar.....	40
PARTE III – A minha evolução como estagiária	41
3.1 – Primeiros meses de estágio.....	41
3.2 – Desenvolvimento de atividades variadas	41
PARTE IV - Atividades realizadas em estágio	42
4.1 – Atividades de apoio aos processos de RVCC.....	43
4.2 – Atividades de apoio aos cursos ABC	44
4.3 – Atividades gerais.....	44
CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO DE ADULTOS, MODALIDADES EDUCATIVAS E TRABALHO DOS AGENTES	47
PARTE I – O conceito de educação de adultos	47
1.1- Os quatro polos da educação de adultos.....	47
1.2- Conceito de educação de adultos pela UNESCO	49
1.3- A complexidade em definir educação de adultos.....	50
PARTE II – Novas ofertas de educação de adultos	51
2.1 - Educação formal, não formal e informal.....	51
2.2 - A definição de formação experiencial	53
2.3 - Identificar competências através da experiência de vida	55
2.4 - A educação de segunda oportunidade	56
PARTE III – Agentes da educação de adultos	58
3.1 - Modelos de educação de adultos	59
3.2 – Perfis profissionais	61
PARTE IV – Tarefas e atividades dos educadores de adultos	62
4.1 – Atividade versus tarefa.....	62
4.2 – Tarefas dos educadores de adultos	63
4.3 - Atividades dos educadores de adultos	65
CAPÍTULO IV: VARIEDADE DE TAREFAS E ATIVIDADES.....	68
PARTE I – Análise dos dados	68
1.1- Percurso educativo da TORV	68
1.2– Oportunidades de formação contínua.....	69
1.3– Atividades realizadas pela TORV	70
1.4– Tarefas atribuídas ao TORV versus atividades realizadas pelo mesmo	73
1.5 – Perfil profissional da TORV	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
---------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: RVCC Escolar e RVCC Profissional	18
Figura 2: Requisitos para o processo de RVCC.....	18
Figura 3: A Rede Valorizar inserida na orgânica do Governo Regional dos Açores	24
Figura 4: Fluxograma das etapas de intervenção da Rede Valorizar.....	26

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: População residente com 15 a 64 anos e 65 e mais anos: por nível de escolaridade completo mais elevado.....	52
Gráfico 2: Taxa de analfabetismo segundo os Censos: por sexo.....	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Tarefas atribuídas ao TORV	64
Tabela 2: Atividades realizadas pela TORV	71

ÍNDICE DE ANEXOS

(disponíveis no CD-ROM na contracapa)

Anexo I - Diários de campo

Anexo II - Guião da entrevista I

Anexo III - Protocolo da entrevista I

Anexo IV - Análise da entrevista I

Anexo V - Guião da entrevista II

Anexo VI - Protocolo da entrevista II

Anexo VII - Análise da entrevista II

Anexo VIII - Tabela descritiva de atividades de estágio

INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se no curso de Mestrado em Educação e Formação, área de especialidade de Organização e Gestão da Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Neste relatório procuro corresponder às exigências colocadas pelo Instituto de Educação através da frequência no supramencionado curso de Mestrado. Para a escrita deste relatório, propus-me realizar um estágio que tinha como objetivos:

- Conhecer uma organização de educação e formação de adultos;
- Adquirir práticas profissionais de gestão da educação e formação de adultos;
- Compreender as tarefas e atividades de um educador de adultos.

A principal motivação para a realização do estágio e respetivo relatório prende-se com o meu interesse pessoal em estudar o trabalho do educador de adultos. Perante o meu interesse nas políticas públicas de educação, decidi estudar o trabalho do técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências. Outra razão que me fez optar por estudar este educador, foi a necessidade de definir o perfil do mesmo, uma vez que à luz da legislação existente em Portugal – atualmente - este perfil profissional não está totalmente delineado.

Na recente história das políticas educativas de Portugal é notória uma mudança nas práticas de educação e formação de adultos. Em 1999 foi criada a ANEFA, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, que tinha como principal objetivo a promoção da educação, através da valorização dos níveis informais e não formais. Mais tarde, em 2005 e perante as baixas taxas de escolarização, foi fundada a Iniciativa Novas Oportunidades e com ela nasceram os Centros de Novas Oportunidades. Estes Centros¹ mantiveram-se em funcionamento até ao ano de 2012 – ano de viragem no que diz respeito a mudanças políticas, económicas e sociais. Com a mudança da política pública, foram extintos os Centros de Novas Oportunidades e criados os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP)². Recentemente e após uma nova mudança de políticas, regressou a aposta no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências juntamente com a formação em competências básicas – através da implementação do programa Qualifica (em agosto de 2016).

¹ Estes Centros tinham como foco principal o processo de RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

² Estes Centros focavam-se, sobretudo, na promoção do ensino profissional.

Enquanto isto aconteceu em Portugal Continental, nos Açores – que mantêm uma política de educação de adultos há 20 anos – foi criada em 2009, à luz dos Centros de Novas Oportunidades, a Rede Valorizar. Este serviço nasceu como uma medida do Governo Regional dos Açores para dar resposta aos altos números de analfabetos existentes na região. De 2009 até à atualidade, a Rede Valorizar oferece aos residentes nos Açores a oportunidade de conclusão do 1.º, 2.º e 3.º ciclos de escolaridade através do processo de RVCC. Na Rede Valorizar também é possível obter equivalência ao ensino secundário através deste mesmo processo. Desde 2013 que esta organização também disponibiliza a conclusão do 1.º, 2.º e 3.º ciclos de escolaridade através dos Cursos de Aquisição Básica de Competências³.

Este relatório reporta, no capítulo I, a caracterização organizacional, que está dividida em três partes principais: contextualização histórica, a caracterização da Rede Valorizar e os modelos de análise organizacional.

O segundo capítulo contempla as atividades que realizei durante os 8 meses de estágio e respetivas aprendizagens.

No terceiro capítulo apresento algumas contribuições teóricas para o estudo a que me proponho. Começo por abordar as várias perspetivas em torno do conceito de educação de adultos. Seguidamente passo a discutir a educação formal, não formal e informal. Faço também uma abordagem à formação experiencial e à identificação de experiências de vida de modo a reconhecer competências. Ainda neste mesmo capítulo, destaco a educação de segunda oportunidade. Para finalizar, apresento os modelos e perfis de educação de adultos, assim como a distinção entre tarefa e atividade.

Por fim, o quarto e último capítulo deste relatório aborda a análise dos dados recolhidos, assim como algumas conclusões sobre o tema em estudo. Para finalizar o relatório, apresento as considerações finais relativas às questões de estudo a que me propus inicialmente.

É minha intenção ainda contribuir através deste estudo para o conhecimento na área de educação de adultos, partilhando a organização e as práticas executadas na Região Autónoma dos Açores, sendo escassos os estudos efetuados ao nível desta Região.

³ Considerando a crise económica e social que se fazia sentir em Portugal na altura, foi necessário dar resposta aos (cada vez mais) desempregados, com pouca experiência de vida e com baixo nível de escolaridade.

CAPÍTULO I: A REDE VALORIZAR ENQUANTO ORGANIZAÇÃO

Para melhor compreender a Rede Valorizar e o trabalho que nela é levado a cabo, é pertinente contextualizar a sua existência, considerando alguns fatores determinantes da sua história para caracterizar a mesma. Deste modo, mobilizando técnicas de recolha de dados como a pesquisa documental, entrevista e observação que esteve na base dos diários de campo, segue-se a caracterização da citada organização. A caracterização organizacional é resultado do cruzamento de fatores como a dimensão, o tempo, os recursos humanos e as funções dos mesmos. Em conclusão deste capítulo, apresento a Rede Valorizar segundo um modelo de análise organizacional.

PARTE I – Aspectos metodológicos

Optei por realizar este estágio em Angra do Heroísmo, mais concretamente na Rede Valorizar. Escolhi esta organização porque ao falar com a técnica de orientação, reconhecimento e validação de competências (TORV) – a primeira pessoa com quem contactei – detetei aspetos que me cativaram de imediato. Esta escolha prendeu-se, então, com o trabalho realizado pela Rede Valorizar. Decidi que o meu estudo ao longo destes meses passaria precisamente por estudar o trabalho da educadora em questão.

Assim, para ser bem sucedida neste estudo, recorri a três técnicas de recolha de dados que foram fundamentais: a entrevista, a redação de diários de campo e a análise documental. Com base nestas técnicas, procedi à análise daquelas que são as tarefas e atividades atribuídas à TORV no contexto organizacional da Rede Valorizar.

1.1- Objetivos

Após combinado e devidamente autorizado, dei início ao estágio com os seguintes objetivos:

- Conhecer uma organização de educação e formação de adultos;
- Desenvolver práticas profissionais de gestão da formação;
- Compreender as tarefas e atividades de um educador de adultos.

Foi também meu objetivo, desde o início, aprofundar conhecimentos que já tinha adquirido anteriormente através da Licenciatura em Ciências da Educação, aplicando-os de forma prática na rotina diária de uma organização.

No que diz respeito ao estudo das tarefas e atividades do educador de adultos, optei pela TORV, uma vez que tinha interesse em estudar e conhecer os profissionais que têm contacto direto com medidas de política pública, em particular, num projeto como a Rede Valorizar que está nos Açores desde 2009.

1.2 - Objeto de estudo

Optei, então, por estudar o trabalho realizado pela Rede Valorizar, em particular pela TORV, procurando saber o que fazia, como fazia, com quem, porquê, onde e com o quê.

Tendo por base as leituras efetuadas inicialmente sobre o grupo ocupacional que surge associado ao conceito de educação de adultos, nomeadamente, educação básica de segunda oportunidade, concluí que estas novas ocupações caracterizavam-se pela “*complexificação do saber profissional (devido sobretudo à existência de regras instituídas) e a identificação de especificidades formais nas tarefas realizadas*” (Barros e Guimarães, 2015, p. 396).

Desta forma, decidi que seria pertinente estudar esta complexificação do saber profissional e identificar as tarefas e atividades realizadas por estes educadores. Assim sendo, delineei duas questões centrais orientadoras do estudo: quem são estes novos educadores? Que tarefas e atividades desempenham?

Para dar resposta a estas questões optei por mobilizar três técnicas de recolha de dados: a pesquisa documental, os diários de campo e a entrevista.

1.3- Metodologia de investigação

A investigação que desenvolvi identifica-se com as características da abordagem qualitativa. Esta abordagem é centrada no investigador, sendo que este assume um papel fundamental na recolha de dados em ambiente natural. Esta investigação é de carácter descritivo e centra-se sobretudo na análise indutiva dos dados. A abordagem qualitativa

confere uma elevada importância aos significados, dando mais relevância ao processo do que propriamente aos resultados (Bogdan e Biklen, 1994).

Como metodologia de investigação, o estudo efetuado aproximou-se do estudo de caso. Esta metodologia caracteriza-se pelo estudo *"do que é particular, específico e único"* (Afonso, 2014, p. 74), ou seja, um caso. O estudo de caso de observação – que se aproxima do estudo que realizei – deduz que a técnica mais fiável para recolha de dados é a observação e que este estudo centra-se num aspeto específico da organização onde o investigador está inserido (Bogdan e Biklen, 1994). Nesta perspetiva o estudo que efetuei aproxima-se a um estudo de caso de observação uma vez que optei por me centrar em concreto no trabalho do técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências recorrendo a técnicas diferentes, como a redação de diários de campo com base na observação, a análise documental e a entrevista.

Este estudo foi marcado pela utilização da técnica da triangulação. Esta técnica que permite averiguar a veracidade dos factos é originária de três tipos de técnicas de recolha de dados. A triangulação tem como objetivo descodificar os dados recolhidos de modo a complementar as informações já recolhidas anteriormente. Consoante a complexidade do estudo, a triangulação também poderá ser utilizada para a identificação de informação alternativa (Afonso, 2014). No meu estudo em particular utilizei as técnicas seguintes: pesquisa documental; recolha de diários de campo; e entrevista.

Para um estudo de caso aprofundado e com informação fidedigna, é necessário que *"a triangulação envolva a avaliação do material empírico recolhido e da plausibilidade do discurso interpretativo produzido pelo investigador, através da utilização de diversas estratégias e procedimentos"* (Afonso, 2014, p. 77).

1.4- Técnicas de recolha e análise de dados

A pesquisa arquivística/documental foi a técnica mais utilizada nesta investigação, dada a sua natureza descritiva e fidedigna. Esta técnica prende-se com a mobilização de informação anteriormente elaborada, tendo sido consultada a documentação de forma a dar resposta às questões orientadoras da investigação. Assim, *"a pesquisa arquivística consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o*

objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação. Neste âmbito, o investigador não precisa de recolher a informação original. Limita-se a consultar a informação que foi anteriormente organizada com finalidades específicas, em geral diferentes dos objetivos da pesquisa" (Afonso, 2014, p. 93).

Uma vez que esta é uma abordagem indireta, não envolve a recolha de informação diretamente junto dos sujeitos investigados, evitando-se a mudança de atitude por parte destes, como pode acontecer no caso da observação.

Na Rede Valorizar e sendo este um projeto financiado por fundos europeus, foi-me possível consultar uma grande quantidade de documentação oficial, nomeadamente legislação fundadora do projeto, assim como registos internos (guias e manual de procedimentos).

Seguidamente à pesquisa arquivística/documental, a redação de diários de campo foi a técnica privilegiada. Os diários de campo que recolhi são resultado de 8 meses de presença na mencionada organização. Esta presença beneficiou de uma observação não estruturada que se traduziu na elaboração de registos escritos aos quais denominei diários de campo. Estes diários são registos quotidianos do que realizei e presenciei nesta instituição; têm sobretudo um carácter descritivo, embora por vezes reflexivo. Para a redação destes diários optei, primeiramente, por registar o dia a dia de forma descritiva, englobando todos os procedimentos que presenciei. Numa fase posterior e ao perceber que as tarefas eram, muitas delas, rotineiras, optei por fazer registos semanais menos descritivos e mais reflexivos.

Consegui recolher informações relativas às tarefas e atividades desenvolvidas pela equipa da Rede Valorizar, que constrangimentos se depara no dia a dia os seus elementos, como ultrapassam estes constrangimentos, as relações interpessoais existentes no ambiente envolvente, entre outros dados. Através destes registos consegui recolher informação que me permitiu estruturar os dados recolhidos através da pesquisa documental. Desta forma, considero que esta técnica foi primordial, tendo em conta o estudo a que me propus.

Considerando que o meu estudo implicou uma presença prolongada na organização em questão, a observação que estive na base dos diários de campos é uma técnica fiável e completa. Como afirma Afonso, *"A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e*

nos questionários. Os produtos da observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador (...)" (2014, p. 98).

Para uma recolha de informação mais completa, recorri à técnica da entrevista semiestruturada. Esta técnica, em particular, é composta por um guião caracterizado por dar ao entrevistado uma determinada liberdade de discurso, fazendo-se por não divergir muito do guião inicialmente construído e evitando correr o risco de terminar a entrevista com pouca informação recolhida. Nas entrevistas semiestruturadas, *"o modelo global é o da entrevista não estruturada, mas os temas tendem a ser mais específicos. Em geral são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada (...) a cada objetivo corresponde uma ou mais questões (...)"* (Afonso, 2014, p. 105-106).

No meu estudo optei por realizar duas entrevistas à TORV, uma vez que o foco do meu trabalho eram precisamente as tarefas e atividades realizadas pela mesma. Estas entrevistas decorreram na Rede Valorizar após o horário laboral. Tendo em conta o volume de informação que necessitava recolher para o estudo em questão, optei por dividir as questões em duas entrevistas. Uma primeira entrevista teve como objetivo geral de perceber a perspetiva da TORV sobre as características da Rede Valorizar. Como objetivos específicos tinha o aprofundamento da caracterização daquela organização e a compreensão das diferenças entre a caracterização feita pela TORV e a caracterização documental. Esta primeira entrevista teve a duração de 35 minutos e foi realizada no mês de fevereiro, ou seja, a meio do estágio. A segunda entrevista foi realizada no primeiro dia de junho, já após a finalização do estágio. Esta entrevista teve a duração total de 1 hora e teve como objetivo principal perceber a perspetiva da TORV sobre o seu trabalho. Os objetivos específicos desta entrevista eram aprofundar o conhecimento sobre as tarefas e atividades da TORV e compreender as características inerentes a este trabalho. O meu objetivo era, também, que a mesma descrevesse as suas tarefas e atividades, considerando ser esse o meu ponto principal de estudo.

Em ambas as entrevistas tinha o objetivo de aprofundar e completar informações que haviam sido previamente recolhidas através das técnicas anteriormente mencionadas. Após a realização das mesmas, conclui que, além de cumprir o meu objetivo, também consegui recolher informação suplementar com qual ainda não tinha tido contacto.

A análise de conteúdo - seja ela de uma entrevista ou de um documento - é uma prática que se deve guiar por três questões fundamentais: qual a frequência em que ocorre determinada situação? Que características estão associadas às diferentes situações? Qual a ligação existente entre as situações? (Vala, 1986).

Para a análise do conteúdo de cada entrevista optei por preencher uma grelha ordenada em três colunas: categorias, subcategorias e unidades de registo.

A coluna respeitante às categorias era relativa aos blocos em que o guião da entrevista se divide, as subcategorias correspondem aos objetivos específicos definidos para cada bloco do guião e as unidades de registo são resumidas transcrições das principais respostas dadas pela entrevistada. Esta análise de conteúdo de entrevista foi realizada com base na adaptação das indicações sugeridas por Bardin (2009). Esta autora refere que a análise de conteúdo por categorias deve procurar a divisão da informação recolhida de modo a criar uma organização do conteúdo.

PARTE II – A Rede Valorizar num contexto histórico

2.1– A Rede Valorizar e os Centros de Novas Oportunidades

Em 2005 surgiu uma medida do Governo da República - a Iniciativa Novas Oportunidades - em funções à data que veio modificar o modo de pensar a educação de adultos em Portugal, nomeadamente no que se refere ao número de adultos envolvidos em ofertas de educação de adultos. A mesma centrou-se na promoção de *“ofertas públicas nas quais racionais mais típicos da educação se articulassem com aqueles da formação, para assim criar inovação pedagógica e oportunidades de qualificação profissional”* (Barros e Guimarães, 2015, p. 395).

Na Iniciativa Novas Oportunidades, tal como acontecera anteriormente com o Programa S@ber+ (1999-2002) e entre 2003 e 2005, as ofertas como os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) ou o processo de RVCC, eram direcionados para indivíduos maiores de 18 anos que não concluíram o ensino básico. A partir de 2007, as ofertas de

educação e formação passaram também a serem dirigidas a indivíduos que não terminaram o ensino secundário.

Atualmente, em relação aos processos de RVCC estes podem ser de nível básico, secundário ou profissional. O RVCC escolar, ou seja, o processo que dá equivalência a um nível escolar pode ser básico (para conclusão de 4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade) ou secundário (para conclusão deste nível de ensino). O RVCC profissional aplica-se a adultos que tenham trabalhado numa profissão técnica e podem candidatar-se a uma certificação profissional nessa mesma área de trabalho.

RVCC ESCOLAR	BÁSICO
	SECUNDÁRIO
RVCC PROFISSIONAL	UMA PROFISSÃO

Figura 1: RVCC Escolar e RVCC Profissional

(fonte: Guia Institucional da Rede Valorizar, 2009)

Importa referir, que podem ingressar num processo de RVCC todos os cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos considerando os requisitos seguintes: para ingressar no RVCC de nível básico é necessário não ter concluído o 4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade; no caso do RVCC secundário é necessário ter mais de 23 anos de idade ou 18 anos e 3 anos de experiência profissional comprovada; e, no caso do RVCC profissional é necessário comprovar experiência de trabalho na área onde o adulto se candidata para reconhecimento da profissão.

RVCC	REQUISITOS
NÍVEL BÁSICO (4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade)	Não conclusão do 4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade
NÍVEL SECUNDÁRIO (12.º ano de escolaridade)	Se tiverem menos de 23 anos de idade, terão de dispor, no mínimo, de três anos de experiência profissional devidamente comprovada.
PROFISSIONAL	Experiência de trabalho na área onde deseja realizar o RVCC Profissional

Figura 2: Requisitos para o processo de RVCC

(fonte: Guia Institucional da Rede Valorizar, 2009)

A iniciativa assentou no trabalho realizado pelos Centros de Novas Oportunidades. Como acontecera em 2000, quando o RVCC começou a ser desenvolvido, foram criados diversos postos de trabalho, procurando responder de forma eficiente ao número significativo de adultos que necessitavam formação (Barros e Guimarães, 2015). Foram conferidos aos Centros de Novas Oportunidades, as seguintes atribuições:

“O encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequem ao perfil às necessidades, motivações e expectativas de cada adulto; O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de posicionamento em percursos de qualificação; e, o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação”⁴.

A equipa dos Centros de Novas Oportunidades englobava os seguintes elementos: *“Um diretor; um coordenador; técnicos de diagnóstico e encaminhamento; profissionais de reconhecimento e validação de competências, abreviadamente designados por profissionais de RVC; formadores nas diferentes áreas de competências, de acordo com o respetivo âmbito de intervenção, nomeadamente sectorial ou profissional; e, técnicos administrativos”⁵.*

Considerando o que pude observar durante a minha presença na Rede Valorizar, esta inclui centros que se aproximam em grande parte dos, já extintos, Centros de Novas Oportunidades.

No que diz respeito a esta organização são identificadas exatamente as mesmas atribuições que aos Centros de Novas Oportunidades, reforçando que o objetivo da Rede Valorizar é *“assegurar a todos os cidadãos uma oportunidade de qualificação e certificação, de nível básico, secundário e/ou profissional, quer pela via da certificação de competências adquiridas, quer pelo encaminhamento para ofertas formativas”⁶*. Também, em entrevista, a TORV confirmou as afirmações anteriores. Segundo a mesma, a Rede Valorizar *“Surge também na sequência dos Centros de Novas Oportunidades que existiam no continente, mas com uma autonomia diferente por ter uma legislação própria ao nível do Governo dos*

⁴ Artigo 2.º da Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio.

⁵ Artigo 6.º da Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio.

⁶ Guia de Apoio ao Utente (2009) Rede Valorizar: Governo Regional dos Açores.

*Açores. O que também permitiu que os Centros de Novas Oportunidades no continente encerrassem portas e a Rede se mantivesse e fosse crescendo cada vez mais"*⁷.

No entanto, nem tudo é semelhante entre os Centros de Novas Oportunidades e a Rede Valorizar. No que diz respeito à equipa técnico-pedagógica, os CNO⁸ previam a seguinte constituição: *"Um diretor; um coordenador; técnicos de diagnóstico e encaminhamento; profissionais de reconhecimento e validação de competências, abreviadamente designados por profissionais de RVC; formadores nas diferentes áreas de competências, de acordo com o respetivo âmbito de intervenção, nomeadamente sectorial ou profissional; e, técnicos administrativos"*. No caso da Rede Valorizar não existe a figura do diretor e a equipa é constituída apenas por um coordenador, uma TORV, formadores e uma assistente administrativa.

2.2 – A Rede Valorizar e os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional

A Rede Valorizar mantém-se em funcionamento nos mesmos moldes desde 2009. Isto significa que apesar da mudança de políticas públicas em Portugal Continental, nos Açores as políticas mantiveram-se, o que levou à continuidade deste serviço.

Os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP) eram Centros que, de certa forma, privilegiavam o ensino profissional em detrimento do processo de RVCC (que havia sido bastante promovido pela medida anterior). Pelo seu lado, a Rede Valorizar manteve a metodologia principal semelhante à dos Centros de Novas Oportunidades⁹.

No entanto, em 2012, aconteceu um momento de viragem na história da Rede Valorizar. Perante a crise económica e social que se sentiu em Portugal, os níveis de desemprego aumentaram consideravelmente. Por esta razão muitos dos açorianos depararam-se com uma situação que até então não se colocava: desemprego e baixo nível de escolaridade. De forma a dar resposta a esta situação, que tendia a aumentar, começaram em 2013 os primeiros Cursos de Aquisição Básica de Competências (ABC), a cargo da Rede Valorizar. Este facto foi comprovado em entrevista pela TORV:

⁷ Entrevista I, Anexo III.

⁸ Artigo 6.º da Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio.

⁹ Estes tinham sido extintos em 2012.

“Em 2012 o desemprego começa a aumentar substancialmente e é preciso criar formação para aumentar os níveis de escolaridade do grande número de pessoas em situação de desemprego que continuamente se inscreviam nas Agências de Emprego, nomeadamente as pessoas da construção. Houve um decréscimo na construção civil e existiam pessoas que tinham começado a trabalhar muito novas e não tinham escolaridade nenhuma por essa razão criam-se os cursos ABC - Aquisição Básica de Competências, que são hoje o grande volume de trabalho que temos.”¹⁰

Desde 2012 até à atualidade, este público continua constantemente a inscrever-se nas Agências de Emprego e, por consequência, necessitam frequentar formação de modo a adquirirem as competências exigidas, entre outros, pelo mercado de trabalho.

2.3- A Rede Valorizar e o programa Qualifica

No final do ano de 2015 acontece uma nova mudança política em Portugal. Ao nível da educação e formação de adultos observou-se o regresso da aposta no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências com a implementação do programa Qualifica. O programa Qualifica está, ainda, a dar os “primeiros passos” e contempla também formação em competências básicas. Este programa, tal como a Iniciativa Novas Oportunidades, prevê a abertura de diversos Centros devidamente distribuídos pelo continente. Uma vez que a legislação relativa aos Centros Qualifica¹¹ é muito recente, a Rede Valorizar – durante o período em que estive inserida nesta organização seguia os pontos diferenciadores propostos pelo anterior Governo da República na legislação relativa aos CQEP.

Esta breve história acerca das mudanças políticas mais significativas revela o carácter intermitente das mesmas (Lima, 2005). Desta forma verifica-se “(...) *um historial de alternância entre valorização e desvalorização da Educação de Adultos em Portugal, muito marcada ideologicamente e determinando orientações políticas*” (Távora, Vaz & Coimbra, 2012, p.34). Todavia, a Rede Valorizar nos Açores tem mantido diversas características desde 2009, o que me permite afirmar que tem procurado resistir às mudanças que se têm notado no

¹⁰ Entrevista II, Anexo VI.

¹¹ Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto.

Continente, evitando dessa forma a intermitência que tem marcado as políticas públicas de educação de adultos.

PARTE III – A Rede Valorizar

3.1 - Origem

A “*autonomia expressa a identidade açoriana, o livre exercício do seu auto governo e a promoção do bem-estar do seu povo*”¹². Assim sendo, importa referir que cabe ao Governo Regional dos Açores exercer o seu poder executivo, assim como adotar e desenvolver medidas que promovam o desenvolvimento económico e social da região. Desta forma e de modo a dar resposta aos baixos níveis de escolaridade da população portuguesa, em geral, e à açoriana, em particular, a Rede Valorizar¹³ surgiu durante o ano de 2009.

Apesar da relevância do trabalho que leva a cabo, a Rede Valorizar encontra-se ainda sob forma de projeto. Como tal não se encontra no organograma do Governo Regional dos Açores, como foi referido em entrevista pela TORV:

*"(...) A Rede surge em 2009 em S. Miguel, na Terceira e no Faial (portanto são três polos) como um projeto da Direção Regional do Emprego (...) um projeto que visava qualificar mais as pessoas. Surge também na sequência dos Centros de Novas Oportunidades que existiam no continente mas com uma autonomia diferente por ter uma legislação própria ao nível do Governo dos Açores"*¹⁴.

Perante a anteriormente mencionada legislação, a Rede Valorizar nasceu como parte integrante do Programa PRO-EMPREGO, programa operacional cofinanciado pelo Fundo Social Europeu para os Açores.

3.2 – Missão

¹² Preâmbulo do Estatuto Político Administrativo da Região Autónoma dos Açores, Lei n.º 2/2009 de 12 de janeiro.

¹³ Resolução do Conselho do Governo Regional dos Açores, n.º 86/2009 de 21 de maio.

¹⁴ Entrevista I, Anexo III.

A Rede Valorizar define-se como tendo a missão de garantir que os cidadãos maiores de idade residentes nos Açores possuam uma oportunidade de qualificação e certificação, seja esta de nível básico, secundário e/ou profissional. Tem como objetivo o reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como o encaminhamento para outras ofertas de educação académica e/ou profissional

O apoio logístico e funcional, bem como as despesas do funcionamento da Rede Valorizar são suportadas pela Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional, através do Fundo Regional do Emprego.

3.3 - Dimensão

A Rede Valorizar insere-se no Governo dos Açores sob tutela do Vice-Presidente do Governo Regional. Este tem a seu cargo as pastas do emprego e competitividade empresarial. Desta forma, a Vice-presidência do Governo Regional é constituída por vários serviços¹⁵, de três naturezas (consultiva, executiva e inspetiva)¹⁶.

Por sua vez, a Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional tem competências diversas¹⁷.

Considerando assim as valências referentes à Divisão de Validação e Certificação de Ativos são atribuições da mesma, entre outras, *“Assegurar o funcionamento e articulação dos Centros de Validação e Reconhecimento de competências profissionais, nomeadamente a Rede Valorizar”*¹⁸.

É assim que a Rede Valorizar está inserida na orgânica do Governo Regional dos Açores, resumida no fluxograma hierárquico apresentado na figura abaixo.

¹⁵ Artigo n.º 4 do Capítulo II do Decreto Regulamentar Regional n.º 7/2013/A de 11 de julho.

¹⁶ Como serviços consultivos regista-se o Conselho Consultivo da Administração Pública. Como serviços executivos são valências a Divisão dos Serviços Administrativos; o Centro de Informação (Biblioteca, Arquivo e Documentação); a Divisão de Administração, ADSE, Passaportes e Licenças; o Centro de informática para as áreas de administração pública regional e local; o Centro Regional de Apoio ao Artesanato; a Direção Regional do Orçamento e Tesouro; a Direção Regional do Planeamento e Fundos Estruturais; a Direção Regional de Organização e Administração Pública; o Serviço Regional de Estatística dos Açores; a Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional; e, a Direção Regional de Apoio ao Investimento e à Competitividade. Por fim, como órgãos inspetivos, a Inspeção Regional da Administração Pública, a Inspeção Regional das Atividades Económicas e a Inspeção Regional do Trabalho.

¹⁷ Assim, a Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional compreende serviços como: o Gabinete de Projetos e Apoio Jurídico; a Divisão de Validação e Certificação de Ativos; a Direção de Serviços Administrativos e Financeiros; o Núcleo de Informática e Telecomunicações; a Direção de Serviços do Fundo Social Europeu e da Qualidade; a Direção de Serviços do Emprego; a Direção de Serviços do Trabalho; o Observatório do Emprego e Formação Profissional; a Agência para a Qualificação, Emprego e Trabalho de Angra do Heroísmo; e, a Agência para a Qualificação, Emprego e Trabalho da Horta.

¹⁸ Alínea c do artigo 84 do Decreto Regulamentar Regional n.º 7/2013/A de 11 de julho.

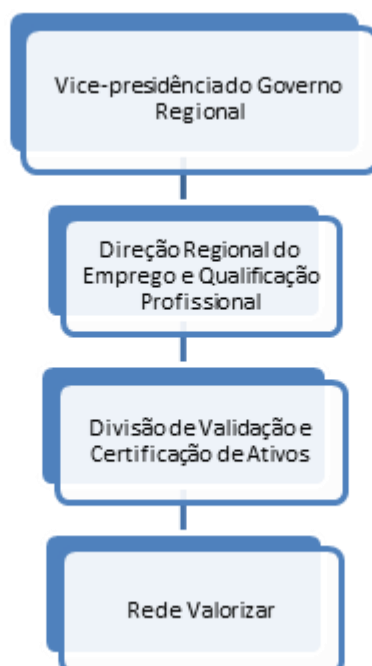


Figura 3: A Rede Valorizar inserida na orgânica do Governo Regional dos Açores

(fonte: Decreto Regulamentar Regional n.º 7/2013/A de 11 de julho)

As instalações da Rede Valorizar dividem-se em três polos – São Miguel, Terceira e Faial, sendo que neste caso foco a minha análise no polo da Terceira onde estive inserida.¹⁹

A Rede Valorizar na Ilha Terceira está instalada num edifício localizado no centro histórico de Angra do Heroísmo. No que diz respeito às instalações, estas possuem características singulares, tais como a dimensão e localização, como se pode observar no trecho do diário de campo seguinte:

"As placas colocadas na porta assim como cartazes plastificado que cobrem as janelas – janelas estas que são duas e são da mesma altura da porta – de imediato nos indicam que estamos perante a Rede Valorizar. Tanto a porta como as duas janelas são inteiramente de vidro. Ao entrarmos, então, na Rede encontramos uma sala de atendimento de público. Essa mesma sala tem três secretárias, sendo que duas estão lado a lado (separadas por dois biombos de vidro) e a outra está em frente a estas duas. Na perspetiva de quem entra, na primeira secretária encontramos (regra geral) a técnica administrativa da Rede, na secretária do lado está a TORV e na secretária da frente estou eu. Cada uma das secretárias está devidamente equipada com computador,

¹⁹ Uma vez que, devido às dimensões geográficas e populacionais das restantes Ilhas, não é justificável para o Governo criar polos da Rede Valorizar em todas as Ilhas, o polo da Ilha de São Miguel tem a seu cargo também a população da ilha vizinha de Santa da Maria. No caso do polo da Terceira, este engloba não só a população residente nesta mesma Ilha, mas também a população residente nas Ilhas Graciosa e São Jorge. Por fim, no caso do polo do Faial, este fica encarregue também da população residente nas Ilhas Flores e Corvo.

*material de escritório (como furador, agraphador, canetas, marcadores, etc.), diversos dossiês com alguma documentação de formandos assim como alguns objetos pessoais como telemóvel ou caneca (na hora do lanche). Em frente a cada uma das secretárias podemos encontrar sempre duas cadeiras, de forma a facilitar o conforto dos utentes que se dirigem à Rede para informações ou até inscrições. Debaixo de cada secretária também podemos encontrar um caixote de lixo. Atrás das secretárias vemos placards com alguns panfletos informativos da atividade da Rede*²⁰.

A singularidade do edifício da Rede Valorizar nesta ilha era um aspeto notado por muitas das pessoas que aqui trabalhavam. Por exemplo, a TORV teceu algumas críticas relativamente à dimensão física da Rede Valorizar: *"(...) Em termos de estrutura física, naturalmente também é preciso mudar (...) ter mais capacidade, mais espaço, salas para ter mais grupos a funcionar em simultâneo porque com a realidade que temos atualmente não é possível (...)"*²¹.

3.4 - Competências

A Rede Valorizar propõe-se realizar as seguintes tarefas: reconhecimento, a validação e a certificação de competências profissionais adquiridas ao longo da vida para efeitos de posicionamento em percursos de qualificação, assim como para efeitos de obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação; encaminhamento para ofertas de educação e formação, sendo este acompanhamento feito de forma personalizada consoante o perfil, necessidades, motivações e expectativas de cada pessoa; validação final dos percursos de formação modular dos adultos, para efeitos de certificação e um nível de escolaridade e de qualificação, no quadro da regulamentação aplicável a esta formação.

Prevê-se, que quando no decurso do processo de reconhecimento e validação de competências for identificada a necessidade de realização de ações de formação até cinquenta horas, podem as mesmas ser realizadas na Rede Valorizar, designando-se aquelas por ações de formação complementares.

²⁰ Diário de campo do dia 3 de outubro de 2016, anexo I.

²¹ Entrevista I, Anexo III.

Estas assumem um carácter residual e têm como referencial o Catálogo Nacional de Qualificações. Regra geral, são de língua estrangeira, podendo incluir dois módulos, cada um de 50 horas. Relativamente aos formandos não detentores do 1.º, 2.º ou 3.º ciclos de escolaridade, a formação poderá ter uma duração máxima de 300 horas, na forma de Cursos de Aquisição Básica de Competências²².

Quanto ao trabalho que é realizado pela Rede Valorizar, este está organizado em torno de seis etapas de intervenção, ilustradas no seguinte fluxograma:

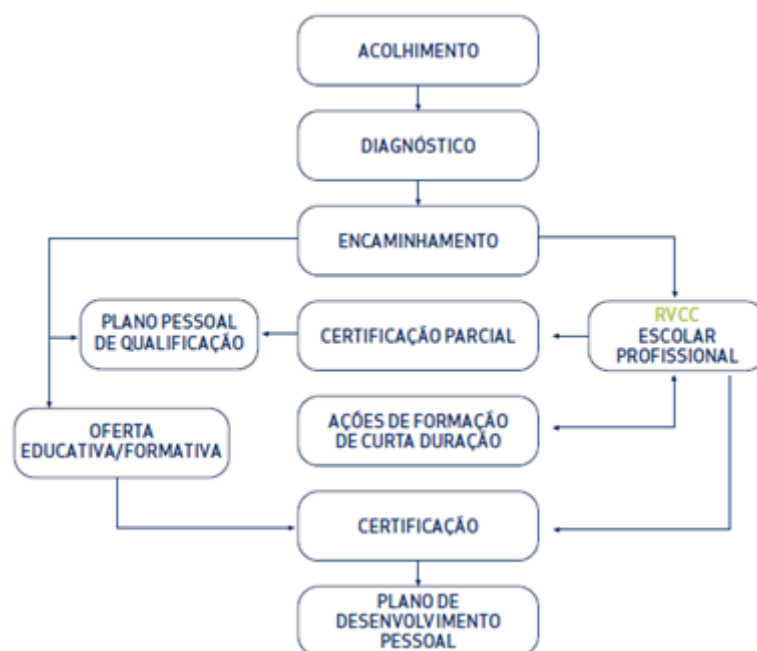


Figura 4: Fluxograma das etapas de intervenção da Rede Valorizar

(fonte: guia institucional da Rede Valorizar, 2009)

A primeira etapa é o acolhimento, onde são apresentadas ao adulto as diferentes fases do trabalho a realizar. Nesta fase são ainda recolhidos documentos que poderão ser úteis ao longo do processo: *curriculum vitae*, certificados de habilitações, diplomas de cursos, contratos de trabalho, etc. Na Rede Valorizar, o acolhimento é uma etapa privilegiada por parte dos educadores, uma vez que se trata do primeiro contacto do adulto com a instituição, como foi afirmado pela entrevistada:

²² Artigo n.º 3 do Regulamento Interno da Formação da Rede Valorizar.

"(...) O acolhimento é muito importante, porque às vezes as pessoas chegam aqui e não percebem ao que é que vêm, portanto é importante que o acolhimento seja bem feito e que as pessoas recebam a informação que necessitam para se entusiasmarem, para se sentirem motivadas a continuar. Se eles tiverem uma pessoa à frente que não lhes explica minimamente aquilo que é a Rede Valorizar, se formos antipáticos, as pessoas não voltam tenho a certeza absoluta porque custa voltar depois de tantos anos sem estudar (...)"²³.

Na fase do diagnóstico é analisado o perfil do formando, recorrendo-se a sessões de esclarecimento. As sessões são realizadas em pequeno grupo com o intuito de recolher informação sobre a situação de cada candidato, características pessoais e contextos de vida.

Esta circunstância é comprovada pelo seguinte excerto: *"Ao fim do dia de ontem, quinta-feira, realizou-se nas instalações da Rede Valorizar uma reunião de acolhimento e diagnóstico para o novo grupo de RVCC com equivalência ao 9.º ano, que irá funcionar em horário noturno, sendo direccionado para empregados"*²⁴.

Estas sessões decorrem em pequenos grupos e são organizadas em três momentos: a apresentação dos formandos, intervenção da TORV e a realização de um teste diagnóstico por parte dos formandos. O seguinte trecho verifica a situação descrita anteriormente:

*"A ordem de trabalhos foi a habitual e bastante semelhante ao guião utilizado nas reuniões de diagnósticos realizadas na Agência para a Qualificação e Emprego de Angra do Heroísmo, sendo que este guião é adaptado ao processo de RVCC e ao público presente na sala. Desta forma, a reunião dividiu-se em três momentos: um primeiro momento onde cada formando se apresenta e fala um pouco do seu percurso profissional; um segundo momento caracterizado pela intervenção da TORV que explica todo o processo de RVCC e quais os requisitos inerentes ao processo; por fim, um terceiro momento onde cada um dos formandos realiza individualmente um teste diagnóstico. A sessão contou com a minha presença e da TORV"*²⁵.

A sessão de entrevista individual visa a obtenção de informações complementares para análise do perfil. A terceira etapa, é o encaminhamento. Esta etapa é composta por duas sessões individuais, sendo que a primeira visa analisar simultaneamente o perfil do adulto e

²³ Entrevista I, Anexo III.

²⁴ Diário de campo dos dias 2 e 3 de fevereiro de 2017, Anexo I.

²⁵ Diário de campo dos dias 2 e 3 de fevereiro de 2017, Anexo I.

as possíveis alternativas. A segunda sessão conclui-se com a decisão final sobre o percurso de educação e formação a realizar pelos adultos. Tal como está previsto, esta fase engloba a realização de um teste diagnóstico, tal como é possível verificar na seguinte passagem:

*"Hoje, durante o dia, eu e a TORV deslocamo-nos ao Regimento para realizar as entrevistas de diagnóstico feitas com base nos testes de diagnóstico que os respetivos utentes tinham realizado. Estas entrevistas tiveram como objetivos a orientação e o encaminhamento para um percurso de reconhecimento de competências equivalente ao nível secundário"*²⁶.

As entrevistas também são um meio complementar de diagnóstico, ficando concluída a fase de encaminhamento após a entrevista. Este processo foi realizado por mim durante os meses em que estive na Rede Valorizar: *"O dia de hoje ficou preenchido com entrevistas de diagnóstico realizadas aos formandos que estiveram presentes na reunião de diagnóstico realizada na semana passada"*²⁷.

Os encaminhamentos possíveis são: RVCC Escolar, RVCC Profissional, Cursos ABC (Aquisição Básica de Competências) ou formação externa (cursos reativar ou ensino recorrente). Após estas etapas e somente para os adultos que seguem para o processo de RVCC, seguem-se as etapas do reconhecimento e validação de competências. Durante este processo, cada formando constrói um Portefólio Reflexivo de Aprendizagem orientado segundo o Referencial de Competências-Chave. Este portefólio é analisado e avaliado pelo adulto e pela equipa pedagógica. Traduz-se na identificação das competências a validar e a desenvolver. Por fim, procede-se à certificação das mesmas numa sessão na qual o formando apresenta o seu portefólio a um júri de certificação. Após este processo, elabora-se um Plano de Desenvolvimento Pessoal, tendo em vista a continuação do percurso de qualificação/aprendizagem de cada formando.

É ainda importante reforçar que todo o trabalho desenvolvido por esta instituição rege-se pelas orientações do Sistema Nacional de Qualificação e Certificação – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. Muitas das tarefas executadas diariamente pela Rede Valorizar são elaboradas em articulação com a Agência para a Qualificação e o Emprego de Angra do Heroísmo (APQE). Tal é possível constatar através da seguinte passagem:

²⁶ Diário de campo do dia 22 de novembro de 2016, Anexo I.

²⁷ Diário de campo do dia 6 de fevereiro de 2017, Anexo I.

"Privilegiando a relação estreita existente entre a Rede e a Agência para a Qualificação e Emprego, este dia de trabalho foi aí realizado no âmbito das reuniões de diagnóstico e acolhimento de utentes para integração em cursos ABC. A APQE convoca os utentes sinalizados com baixa escolaridade para uma data combinada com a TORV e nessas reuniões está presente um elemento da APQE e, regra geral, a TORV"²⁸.

Também no que diz respeito às intervenções junto do público-alvo, muitas destas exigem a presença conjunta de membros da APQE e da Rede Valorizar:

"Cada uma das reuniões processa-se exatamente da mesma forma, dividida em três fases: primeira fase, a intervenção da colega da APQE, que esclarece o porquê de terem sido convocados para frequentar formação e não para emprego; a segunda fase, a intervenção da TORV, que explica a importância de frequentarem um curso ABC"²⁹.

3.5 - A equipa e respetivas funções

Quanto à equipa pedagógica da Rede Valorizar, esta é constituída pelo coordenador, o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências e formadores internos e externos³⁰. Os elementos da equipa pedagógica desenvolvem a sua atividade de forma articulada e integrada, sendo que deve ser adequada ao número de adultos inscritos.

Quanto às funções do coordenador³¹, este tem a seu cargo toda a gestão pedagógica, organizacional e financeira da Rede Valorizar e tem competências para:

- Dinamizar a realização e o aprofundamento do diagnóstico local, a conceção e a implementação de ações de divulgação, bem como a constituição de parcerias para efeitos de encaminhamento dos adultos inscritos;
- Nomear o presidente do júri de certificação constituído no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências;
- Homologar as decisões do júri de certificação;
- Submeter à homologação os diplomas e certificados;

²⁸ Diário de campo do dia 4 de janeiro de 2017, Anexo I.

²⁹ Diário de campo do dia 4 de janeiro de 2017, Anexo I.

³⁰ Artigo n.º 5 do Despacho n.º 733/2009, de 6 de julho.

³¹ Artigo n.º 4 do Despacho n.º 733/2009 de 6 de julho.

- Desenvolver, em conjunto com os restantes elementos da equipa, a organização, concretização e avaliação das diferentes etapas de intervenção e elaborar o relatório das atividades;
- Promover a formação contínua dos elementos da equipa.

No que diz respeito aos profissionais de reconhecimento e validação de competências, estes são responsáveis pelo acolhimento do adulto e pela sua orientação ao longo de todo o processo. Assim sendo, compete à técnica de orientação, reconhecimento e validação de competências³²:

- Acolher o adulto, facultando-lhe toda a informação inicial necessária;
- Desenvolver e orientar as sessões de trabalho que permitem, em função do perfil de cada adulto, definir a resposta mais adequada à elevação do seu nível de qualificação;
- Organizar o encaminhamento para as ofertas educativas e formativas, em articulação com as entidades formadoras e os serviços, organismos e estruturas competentes;
- Acompanhar e apoiar os adultos na construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida;
- Conduzir, em articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando-os para outras ofertas formativas, disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação complementar, de carácter residual e realizada internamente, após a validação de competências e a sua certificação;
- Dinamizar o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos;
- Organizar os júris de certificação, participando nos mesmos.

Importa ainda realçar que está previsto que este educador seja detentor de habilitação académica de nível superior e deve possuir conhecimentos sobre as ofertas de educação e formação em particular destinadas à população adulta, as técnicas e estratégias de diagnóstico avaliativo e de orientação, assim como conhecimentos das metodologias adequadas e experiência no domínio da educação e formação de adultos, nomeadamente no que diz

³² Artigo n.º 5 do Despacho n.º 733/2009 de 6 de julho.

respeito ao desenvolvimento de balanços de competências e construção de portefólios reflexivos de aprendizagens³³.

Por fim ao formador³⁴, que intervém nas etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências, compete:

- Apoiar o processo de reconhecimento de competências desenvolvido pelo adulto, orientando a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens no âmbito das respetivas áreas de competências;
- Participar, com o profissional de RVC, na validação de competências adquiridas pelo adulto e, sempre que se revelar necessário, na definição do seu encaminhamento para outras ofertas formativas;
- Organizar e desenvolver ações de formação complementar interna, que permitam ao adulto aceder à certificação, de acordo com os referenciais de formação consoantes do Catálogo Nacional de Qualificações;
- Participar nos júris de certificação.

Apesar das especificações na legislação sobre o trabalho levado a cabo pela TORV, este ultrapassa as tarefas indicadas, como, por exemplo, a preocupação e cuidado necessários na comunicação com o público. Neste sentido a TORV, em entrevista, considerou que o trabalho realizado pelos educadores da Rede Valorizar não se limita ao que está predefinido e legislado: *"(...) se eu, enquanto TORV, seguisse todas as orientações da Rede tal e qual elas estão escritas, nós provavelmente chegaríamos ao fim das formações e teríamos muito poucas pessoas (...) não trabalhar com números, mas sim com pessoas, nós temos que atender a todos os casos como sendo casos particulares (...) É lidar com as pessoas e responder a cada pessoa como um indivíduo e ir resolvendo os problemas (...)"*³⁵

Na Rede Valorizar, além da equipa pedagógica, também há uma assistente administrativa. Esta reporta diretamente à TORV, sendo que é esta que lhe distribui as tarefas a realizar. No caso dos cursos de Aquisição Básica de Competências, o início dos mesmos exige uma diversidade de tarefas (levantamento do número de inscrições na Rede Valorizar, diversas comunicações com a APQE, preparação do sumário inicial, realizar contactos com

³³ Alínea 2 do artigo 5.º do Despacho 733/2009 de 6 de julho.

³⁴ Artigo n.º 6 do Despacho n.º 733/2009 de 6 de julho.

³⁵ Entrevista I, Anexo III.

os formandos, preparação do material escolar, entre outras) para as quais vários membros da equipa da Rede colaboram, como indicado neste trecho dos diários de campo:

"Para que um curso ABC arranque são necessárias diversas etapas, sendo todas estas elaboradas pela Rede Valorizar em articulação com a APQE. A primeira destas etapas é fazer o levantamento de necessidades: saber quantas pessoas estão inscritas na Rede para cada um dos três níveis de formação dos cursos ABC; saber junto da APQE quantas pessoas estão sinalizadas como tendo em falta cada um destes níveis de escolaridade. De seguida, realizar o diagnóstico: para os utentes sinalizados pela APQE são realizadas sessões de diagnóstico (as quais já descrevi anteriormente); após as sessões de diagnóstico, são postas em ação as funções mais genéricas da gestão e organização da formação: tanto os utentes da APQE como os utentes inscritos na Rede são divididos por sumários (folhas de presença) de modo a formar turmas. Durante esta fase do processo é preciso ter em atenção a hora de presença de cada utente, assim como o número de formandos por turma (cerca de 20 por grupo). Ao mesmo tempo que se preparam as folhas de presença, é também preparado o material necessário para cada um dos formandos, regra geral começam sempre duas turmas do mesmo nível ao mesmo tempo (uma no turno da manhã e outra no turno da tarde), ou seja falando em números de material: 40 pastas de arquivo (uma por formando); 40 blocos de folhas de linhas; 40 blocos de folhas quadriculadas; 80 canetas (duas por formando); 80 lápis; 40 borrachas; 40 manuais correspondentes ao nível de ensino"³⁶.

Desta forma, observa-se uma multiplicidade de tarefas realizadas por cada um dos elementos da equipa da Rede Valorizar. Esta situação agravava-se em momentos em que muitos educandos se inscreviam no RVCC. Por esta razão a TORV, entrevistada, considerou serem escassos os recursos humanos no polo de Angra do Heroísmo, uma vez que existem algumas tarefas em atraso:

"Relativamente à questão mais relacionada com a gestão da formação, é necessário claramente que sejam contratadas mais pessoas porque eu como única TORV não consigo dar resposta ao volume de trabalho que existe"³⁷.

³⁶ Diário de campo do dia 1 de fevereiro de 2017, Anexo I.

³⁷ Entrevista I, Anexo III.

Em entrevista, a TORV identificou que as principais dificuldades da Rede, atualmente, relacionam-se com a escassez de recursos humanos. Também eu, ao longo do período em estive inserida na Rede Valorizar fui testemunha desta escassez de recursos humanos, que registei em diário de campo no dia 17 de janeiro de 2017:

"Ao longo destes 3 meses e meio que estou na Rede tenho vindo a aperceber-me cada vez mais que as tarefas levadas a cabo pela TORV, e consequentemente por mim, são de diversas naturezas. Deparo-me com tarefas de carácter administrativo com bastante frequência, mas também com bastantes tarefas técnicas. O lema que a TORV segue e que também já incutiu em mim é que se faz o que houver para fazer, seja de que carácter for. A assistente administrativa realiza muitas das tarefas dessa mesma natureza, no entanto, o volume destas é tão grande que a TORV e eu também as fazemos. A partir desta semana também uma das formadoras da Rede se juntou a nós, realizando também estas mesmas tarefas, facilitando em muito a diminuir o constante volume de trabalho existente".

3.6- Projetos atuais e futuros

A Rede Valorizar apesar de genericamente ser bastante semelhante aos extintos Centros de Novas Oportunidades (CNO) e, de alguma forma, aos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), tem funções que ultrapassam as previstas para os centros anteriormente mencionados. A organização em estudo é também responsável pelos jovens inscritos na Garantia Ações Jovem³⁸.

Contando com o apoio do Governo Regional e com o trabalho das Direções Regionais do Emprego e Qualificação Profissional, da Educação, da Juventude e da Solidariedade Social foram definidas medidas, apelidadas de ativas, que pretendem dar resposta aos jovens que se encontrem em situações supramencionadas³⁹.

³⁸ A Garantia Jovem é uma medida criada em 2013, pelo Governo da República em funções à data, de forma a dar resposta às elevadas taxas de desemprego jovem, e foi também estendida aos Açores com o mesmo nome. Este programa destina-se a jovens menores de 30 anos de idade que não estejam inseridos nem no mercado de trabalho, nem em nenhuma instituição de ensino; tem como objetivo aumentar as qualificações profissionais dos jovens, facilitar a transição para o mercado de trabalho e reduzir o desemprego jovem.

³⁹ Estas medidas organizam-se em quatro diferentes áreas específicas consoantes as necessidades dos jovens: emprego, transição para a vida ativa, educação e emprego, e inserção profissional e social. Sucintamente, para o emprego as medidas ativas existentes são: CPE Premium – Criação do próprio emprego; INTEGRA – apoio à contratação; PIIE – Programa de incentivos à inserção do Estagiário L e T; Rede EURES; Programa de incentivo ao empreendedorismo social dos jovens – jovem +; Ideia Jovem Invest. A nível da transição para a vida ativa, o Governo Regional oferece: Plano Integrado de Estágios – Estagiário L e Estagiário T; AGIR – Estágios de Reconversão Profissional. No caso da Educação e Formação, a oferta é mais ampla sendo que é nesta área que a Rede Valorizar tem maior intervenção: PROFIJ – cursos do

Perante estas ofertas, a Rede Valorizar é chamada a participar em ações promocionais das mesmas⁴⁰.

Para a TORV, o futuro da Rede Valorizar é bastante promissor, pois *"aquilo que se iniciou como sendo um projeto pequeno que nós não sabíamos bem que frutos iria dar, a verdade é que está cada vez mais forte e cada vez a abraçar mais áreas de formação e a crescer"*. Referiu ainda o seguinte: *" Eu acho que a Rede Valorizar tem um potencial de sucesso (...) Nós começamos com processos de RVCC, passamos para os cursos de Aquisição Básica de Competências, já estamos a começar há algum tempo, cá ainda em pouca escala, com formação modular e penso que mais cedo ou mais tarde vamos começar com outros tipos de formação porque há necessidade por parte das pessoas e há pedidos por parte das pessoas para fazerem (...) "*⁴¹.

PARTE IV – Modelos de análise organizacional

4.1 - As metáforas de Morgan

Finalizada a caracterização da organização em estudo, interessa agora analisar esta mesma, tendo por base entradas teóricas possíveis.

Gareth Morgan (2006) identifica diversas imagens organizacionais, tais como: as organizações como organismos vivos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação, como instrumentos de dominação e como máquinas.

As organizações como máquinas são caracterizadas pela rotina, planificação, objetivos, previsibilidade, eficiência, precisão e rapidez. Estas organizações têm como premissas a divisão de tarefas, a supervisão, a marca da hierarquia, as regras detalhadas, a coordenação e o controlo. As organizações são vistas como organismos vivos quando se assemelham a um

programa de formação e inserção de jovens; Programa Oportunidade; Inspira-te, aprende e age; Qualificação Jovem; Cursos Profissionais; Cursos do Sistema de Aprendizagem; Desenvolvimento de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Cursos de Especialização Tecnológica; Bolsas do ensino superior para alunos carenciados; Programa REQUALIFICAR; Programa REATIVAR; Cursos ABC – Aquisição Básica de Competências. Por fim, para a inserção profissional e social a Região oferece o Programa Recuperar.

⁴⁰ Este facto é comprovado pelo seguinte trecho: *"No âmbito das inscrições na Garantia Açores Jovem, hoje realizou-se no Centro Cultural e de Congressos de Angra do Heroísmo, uma sessão de esclarecimento sobre o programa Ideia Jovem Invest. Desta forma e em representação da Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional, eu, a TORV e uma colega da APQE promovemos esta mesma sessão. Como objetivos definidos tínhamos: fazer ver aos jovens que se encontravam à nossa frente o que era efetivamente o programa Ideia Jovem Invest e que, ao fazerem a sua inscrição neste programa, poderiam ser selecionados para fazer parte de um novo projeto promovido pela Câmara Municipal de Angra de Heroísmo, a Startup Angra"*.

⁴¹ Entrevista I, Anexo III.

sistema aberto que se adapta ao ambiente onde se encontra e prima pela preocupação com as necessidades pessoais. Estas organizações têm a capacidade de atingir um equilíbrio natural.

Uma organização baseada na pesquisa do ambiente em que insere, definição de objetivos, que dê ênfase à tomada de decisões é vista como um cérebro. Ou seja, as organizações desta natureza procuram uma autonomia e capacidade para a auto-organização. Por outro lado, as organizações como culturas dão importância aos valores, rituais, missão e visão. Pretendem afirmar-se no que diz respeito à autoridade, reconhecimento e partilha.

As organizações que realçam os interesses, grupos, recursos, regras e poder são encaradas como sistemas políticos. Morgan (2006) também afirma que estas organizações são marcadas pelas alianças, coligações e ambiguidade. Noutra perspetiva, quando uma organização está associada à ideologia e compreensão de imagens, ideias, pensamentos e ações é considerada uma organização como prisão psíquica.

As organizações vistas como fluxo e transformação podem ser encaradas tendo em conta a compreensão das regras. Quer sejam implícitas ou explícitas, as regras das organizações têm o poder de alterar o ciclo da organização onde se inserem. A última metáfora organizacional apresentada por Morgan (2006) é a organização vista como instrumento de dominação. Esta metáfora dá ênfase à ética organizacional e à posição nesta organização na sociedade. Reforça a ideia de que as pessoas podem mudar as organizações.

4.2 - A Rede Valorizar como máquina

Considerando o conhecimento que fui adquirindo ao longo dos meses em que estive na Rede Valorizar, creio que este projeto se enquadra numa das metáforas organizacionais apontadas por Morgan (2006): a organização como máquina. Assim sendo, a Rede Valorizar, sendo um projeto do Governo Regional dos Açores possui metas, objetivos, missões, visão e plano de atividades. Este plano de atividades é elaborado anualmente, sendo parte de um planeamento estrutural onde as atividades e tarefas são encaradas de forma racional. Tal como nas máquinas, a Rede Valorizar é composta por diversas partes que estão ligadas entre si, cada uma com funções e atividades predefinidas de modo “a que a máquina funcione”. Na Rede Valorizar, estas “partes” são o coordenador, o TORV, os formadores, a assistente administrativa, as funcionárias da limpeza e também os formandos. Cada uma tem funções

distintas com comportamentos predefinidos, sendo que nenhum destes trabalhadores intervém nas funções do outro.

A Rede Valorizar está inserida no organograma do Governo Regional dos Açores. Encontra-se dependente da Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional, demonstrando desta forma a presença de uma supervisão hierárquica com regras detalhadas e regulamentos. Efetivamente estas características apontam para uma organização burocrática.

De acordo com Morgan (2006), a metáfora da organização como máquina tem vantagens, mas também algumas limitações. A principal vantagem depreende que esta abordagem funciona bem quando a máquina funciona bem, ou seja, é preciso que as tarefas a desempenhar sejam claras e o ambiente estável. Depreende-se também que todas as partes da máquina estejam focadas em produzir o mesmo, a precisão e eficiência são elementos essenciais, e todas as partes devem comportar-se como planeado. Uma das principais desvantagens é o facto de a maneira mecânica de pensar/agir tomar proporções que podem dificultar a reestruturação ou qualquer outra mudança.

CAPÍTULO II – ESTÁGIO NA REDE VALORIZAR

Para desenvolver o estudo em questão optei por me inserir no contexto organizacional da Rede Valorizar. Ao longo dos meses em que estive inserida nesta organização realizei diários de campo descrevendo o dia-a-dia que ia presenciando. Para começar, farei a relação entre o contexto de estágio e o meu percurso académico. Depois, neste capítulo irei descrever os principais momentos vividos em contexto de trabalho, revelando também episódios que presenciei e a minha evolução enquanto estagiária. Para terminar o capítulo apresentarei uma tabela descritiva das atividades realizadas em estágio.

PARTE I – Relação do estágio com o percurso académico

Iniciei o estágio na Rede Valorizar a 3 de outubro de 2016 e conclui o mesmo no dia 9 de junho de 2017. Desta forma tive a oportunidade de estar cerca de 8 meses integrada nesta entidade.

Fui muito bem recebida na Rede Valorizar, o que foi desde logo um ponto positivo para a minha integração, tal como registei no diário de campo de dia 2 de novembro de 2016: *"O balanço que posso fazer deste primeiro mês de trabalho é em tudo positivo. O ambiente de trabalho é muito bom, a equipa é simpática e atenciosa, e sobretudo, não sou tratada como 'apenas' uma estagiária, sou tratada como um novo membro da equipa"*.

1.1- O percurso académico no contexto de estágio

Relativamente às tarefas de estágio, fiz um pouco de tudo. Como pude registar no diário de campo de dia 15 de novembro de 2016, este foi um trabalho que exigiu mais do que aquilo que eu já tinha aprendido ao longo da Licenciatura e do Mestrado: *"Exige acima de tudo competências transversais como a disponibilidade para a aprendizagem contínua, a iniciativa e o trabalho em equipa. Competências estas que, regra geral, não nos são ensinadas na frequência do ensino superior, com exceção do trabalho de equipa que no caso da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa é tratado com bastante foco ao longo dos três anos de frequência letiva"*.

Apesar desta situação, foram diversos os conhecimentos e as capacidades que desenvolvi no meu percurso académico e que me foram úteis no estágio, como indico na nota de campo citada a seguir:

"(...) utilizando técnicas (como a entrevista semi-diretiva) que foram muito trabalhadas no meu percurso no ensino superior. Por vezes, ao longo da licenciatura sentia que a entrevista era uma técnica demasiado utilizada, chegando a ser um pouco aborrecido porque acabava por ser quase sempre o mesmo tipo de abordagem; no entanto, neste momento sinto-me totalmente agradecida por ter tido a oportunidade de trabalhar bastante esta técnica pois tenho utilizado bastante neste trabalho"⁴².

PARTE II – A gestão da formação

2.1 – Tarefas e atividades de gestão da formação

Realizei as tarefas e atividades respeitantes a uma TORV, tal como registei: *"a TORV realiza as mesmas atividades que me dá, sendo que antes da minha chegada era ela mesma que fazia todas as tarefas que tenho vindo a descrever"*⁴³.

Na Rede Valorizar a função de TORV é desempenhada por uma técnica superior licenciada em Gestão de Recursos Humanos⁴⁴.

Desenvolvi tarefas e atividades⁴⁵ inerentes à gestão da formação, o que também era meu objetivo. A equipa de gestão da formação da Rede Valorizar contou durante estes 8 meses com 4 elementos: uma técnica administrativa; uma TORV; uma formadora da Rede; e, eu. Esta equipa tornava-se, a meu ver, pequena para o volume de trabalho existente naquele momento na Rede Valorizar. Por esta razão, tanto eu como a TORV e a outra formadora realizámos as tarefas necessárias, mesmo que estas não estivessem claramente atribuídas pela legislação.

⁴² Diário de campo de dia 12 de janeiro de 2017, anexo I.

⁴³ Diário de campo do dia 23 de novembro de 2016, anexo I.

⁴⁴ Sendo esta uma educação de base diferente da minha.

⁴⁵ As atividades que realizei podem ser divididas em duas categorias: administrativas e técnicas. Importa realçar de novo que tudo o que eu fiz, a TORV também realiza na sua rotina diária.

O trabalho realizado na Rede Valorizar, pela equipa de gestão da formação em particular, é bastante imprevisível. Pude testemunhar que diversas vezes planeávamos o nosso dia de trabalho e no decorrer do mesmo não conseguíamos cumprir as tarefas delineadas. Pelo que vivi, posso afirmar que isto deve-se ao facto de ser um serviço onde há atendimento pessoal e telefónico do público e como tal não é possível prever quantas chamadas telefónicas se irá receber naquele dia ou quantas pessoas se irão dirigir pessoalmente ao serviço em causa. Pude registar momentos desta natureza no diário de campo no dia 18 de janeiro de 2017:

"Durante a execução das tarefas que tenho a meu cargo diariamente, crescem as funções de atendimento de público quer pessoalmente quer por via telefónica. Desta vez, observo que as minhas funções diárias são muitas vezes atrasadas por via destas outras tarefas que não estão programadas apesar de eu saber que poderão existir. Sabendo que existe esta possibilidade, a mesma é de difícil controlo no que diz respeito à organização do dia de trabalho e na relação gestão de tempo/tarefa, uma vez que não é possível controlar quantas pessoas se irão dirigir à Rede naquele dia e porque motivos nem quantos telefonemas vamos receber nesse mesmo dia".

2.2 – Os educandos da Rede Valorizar

A primeira coisa que aprendi quando cheguei à Rede Valorizar foi que as pessoas são o nosso objetivo, ou seja, trabalhamos em função daquilo que são as necessidades das pessoas. Talvez seja por esta razão que se sente um grande carinho e sentimento de gratidão dos adultos em relação à equipa de gestão da formação da Rede.

Os educandos da Rede Valorizar dividem-se em dois grupos (regra geral): adultos em situação de exclusão que apenas esperam que lhes seja dada uma oportunidade de melhorarem a sua vida; e adultos que têm uma vida mais ou menos estável e que por uma razão ou por outra decidem que está na altura de darem continuidade ao estudo.

Para os adultos existem dois tipos de processos para os quais podem ser encaminhados: os cursos de Aquisição Básica de Competências e o processo de Reconhecimento, Validação, e Certificação de Competências.

O encaminhamento dos adultos é feito de forma simples, embora possam por vezes surgir dúvidas. O adulto após inscrição na Rede Valorizar é convocado para uma reunião de diagnóstico onde lhe são explicadas todas as opções de encaminhamento possíveis, no final desta sessão cada um dos adultos realiza um teste diagnóstico e é marcada uma entrevista. Perante esse teste e essa entrevista importa saber se o adulto já adquiriu ou não, ao longo da sua vida, as competências necessárias para conseguir realizar um processo de RVCC. Caso não tenha estas competências terá de ser encaminhado para um programa de formação - Cursos ABC ou Reativar - de modo a obtê-las.

No entanto, na sua esmagadora maioria, os adultos que atualmente frequentam ações de formação na Rede Valorizar estão inseridos em cursos ABC. Identifiquei também que o volume de trabalho aumentou consideravelmente a partir do mês de janeiro com a abertura de dezoito cursos ABC, sendo necessário a existência permanente de três profissionais a desempenhar as funções de TORV.

2.3 – O ambiente vivido na Rede Valorizar

O ambiente de trabalho caracterizava-se pela descontração e boa disposição quer entre a equipa quer no contacto com os educandos, como revelam os trechos seguintes:

"O ambiente de trabalho é marcado por vários momentos de descontração entre risos e algumas brincadeiras; o dia de trabalho chega ao fim sem que se dê por isso"⁴⁶. Registei ainda o seguinte: "nesta segunda-feira o trabalho decorreu de forma relaxada sendo que o dia ficou marcado por diversos momentos de descontração o que, a meu ver, contribui em boa parte para a satisfação e boa disposição que se sente todos os dias quando se chega às instalações da Rede Valorizar"⁴⁷.

Todavia, presenciei momentos de tensão e pressão principalmente devido a tarefas que tinham datas definidas para entrega ou quando o sistema informático falhou e não foi possível efetuar trabalho que implicasse a utilização deste mesmo durante cerca de uma semana.

⁴⁶ Diário de campo de 13 de outubro de 2016, anexo I.

⁴⁷ Diário de campo de dia 31 de outubro de 2016, anexo I.

PARTE III – A minha evolução como estagiária

3.1 – Primeiros meses de estágio

No primeiro mês de estágio, apenas realizei atividades simples, como a organização das fichas de cada adulto, arquivo de processos encerrados e redação de ofícios. Esta atribuição visou a compreensão do funcionamento da organização, com acompanhamento da TORV, que, contudo, me concedia oportunidades para participar em tudo o que a mesma fazia.

Posso afirmar que a minha primeira grande oportunidade para começar a trabalhar efetivamente na Rede Valorizar aconteceu a partir do dia 6 de outubro. Nesse dia, a equipa da Rede recebeu a informação de que iria ser alvo de uma auditoria externa na semana seguinte. Esta informação fez com que a equipa iniciasse automaticamente um conjunto de tarefas de organização e verificação de todos os processos em curso e encerrados recentemente.

3.2 – Desenvolvimento de atividades variadas

Aprendi igualmente a elaborar as folhas dos pagamentos dos formandos em cursos ABC, o que viria a ser nos restantes meses de estágio uma tarefa exclusivamente minha. Ainda durante o mês de outubro, processei os primeiros contratos de formação para formandos da Rede Valorizar. Estes contratos baseavam-se num novo formulário que começou a ser posto em prática no final de setembro de 2016 e que, à semelhança dos pagamentos, passou a ser nos meses seguintes uma tarefa que eu devia desenvolver. Foi nesta altura que tive o meu primeiro contacto com os dossiês técnico-pedagógicos e que aprendi a organizá-los.

É importante referir que – após 4 meses de estágio - passei a ser também solicitada pelos formandos com a finalidade de esclarecimento de dúvidas, tal como pude registar em diário de campo a 11 de janeiro de 2017:

"Um facto que me marcou bastante foi que se anteriormente os utentes ao contactarem a Rede pediam para falar especificamente com a TORV, agora como já me conhecem também nas reuniões da semana passada, já pedem para falar comigo

colocando-me numa posição de solucionadora de problemas. Na realidade, grande parte das chamadas consegui solucionar sozinha sem solicitar ajuda da TORV, o que para mim também é um grande sentimento de satisfação em relação ao trabalho que tenho vindo a desenvolver".

Fiz, inicialmente, em conjunto com a TORV e mais tarde sozinha, reuniões de diagnóstico, tanto para cursos ABC como para adultos que se candidatavam a processos de RVCC.

Durante o período em que estive inserida no contexto organizacional da Rede Valorizar realizei diversas atividades como: o acompanhamento de formandos inseridos em cursos ABC, alguns destes com situações complexas em que era necessário ter em atenção determinadas particularidades; a organização da entrega pública de diplomas realizada no mês de dezembro com a presença do Vice Presidente do Governo Regional dos Açores e da Diretora Regional do Emprego e Qualificação Profissional, onde era necessário ter em atenção o preenchimento da documentação por parte dos formandos que iriam receber o diploma e certificado. Também presenciei na Rede Valorizar a mudança de instalações na qual participei como membro da equipa.

Uma atividade que importa destacar foi a auditoria da APCER, realizada no dia 30 de maio de 2017. Este foi o momento com mais pressão que vivi durante estes oito meses. Senti a responsabilidade de dar a cara pela Rede Valorizar numa tarefa tão importante como uma auditoria externa. Quando me foi atribuída esta função, senti que os elementos da Rede confiavam no meu trabalho ao ponto de me ter atribuído uma responsabilidade desta dimensão, sendo eu apenas estagiária.

PARTE IV - Atividades realizadas em estágio

Neste ponto apresento com mais detalhe as atividades que realizei durante o estágio e como estas podem ser divididas. Anexo a este relatório encontra-se uma tabela descritiva⁴⁸ que sintetiza as principais atividades realizadas. No entanto, irei descrever estas mesmas atividades nos pontos que se seguem.

⁴⁸Anexo VIII

4.1 – Atividades de apoio aos processos de RVCC

As reuniões de diagnóstico RVCC tinham como objetivo esclarecer os adultos inscritos na Rede Valorizar acerca das opções de encaminhamento. Cada uma destas reuniões era diferente, pois, eram realizadas com grupos diferentes, por vezes pessoas com comportamentos e expectativas diferentes. A minha função enquanto interveniente nestas reuniões era tentar, dentro do possível, compreender as expectativas e objetivos das pessoas que tinha à minha frente. Fazendo este exercício, a reunião tornava-se mais “personalizada”. No final da reunião, cada adulto realizava um teste de diagnóstico.

A correção de testes diagnósticos de adultos candidatos a integração num processo de RVCC tinha como objetivos avaliar a escrita e as experiências de vida de cada formando e perceber se o formando tinha perfil para integrar um processo RVCC. Por isso, implicava especial atenção para os aspetos profissionais do candidato.

Para complementar a fase de diagnóstico eram também realizadas entrevistas de diagnóstico aos mesmos adultos. Estas entrevistas tinham como objetivo definir o perfil do adulto para eventual integração num processo de RVCC. A entrevista é uma técnica interessante; no entanto, depende do entrevistado. Deparei-me com vários perfis de adultos: os que têm experiências de vida e referem as mesmas; os que têm as experiências de vida, mas que não as referem em entrevista; os que não têm experiências de vida nem demonstram motivação para frequentar o RVCC; e, os que não têm experiências de vida, mas que demonstram uma forte motivação em frequentar este processo.

Após a entrevista, estava concluída a fase de diagnóstico. A próxima fase era o encaminhamento de adultos que tinha como objetivo dar resposta ao adulto inscrito na Rede Valorizar, de acordo com aquilo que eram as suas expectativas. O encaminhamento do adulto, feito após terminada a fase do diagnóstico, era resultado dos elementos reunidos na fase anterior. Para os adultos encaminhados para um processo de RVCC era realizada pela TORV e por mim uma primeira sessão que antecedia o acompanhamento dos formadores. O objetivo desta sessão era transmitir aos formandos todas as informações necessárias para o início do processo de RVCC. Estas sessões eram caracterizadas pelo elevado volume de informações a dar aos formandos e desta forma não eram descontraídas como as reuniões de diagnóstico.

4.2 – Atividades de apoio aos cursos ABC

As convocatórias telefónicas tinham como objetivos informar os formandos do início de formação ou marcar reunião diagnóstica. As comunicações telefónicas com o público da Rede Valorizar nem sempre eram fáceis. Muitas vezes, os adultos não conseguiam compreender o que eu estava a explicar, enquanto outras vezes eu é que não conseguia ouvir bem o adulto que estava do outro lado do telefone. Para se dar início aos cursos ABC é necessário realizar reuniões diagnósticas com os objetivos de apresentar a Rede Valorizar aos adultos inscritos na APQE, dar a conhecer as ofertas formativas da Rede Valorizar e definir o perfil de cada adulto, de acordo com o diagnóstico. Estas sessões decorreram sempre com a presença de um membro da APQE e eram caracterizadas sobretudo pela dificuldade em mobilizar os educandos para a formação.

Quando os cursos ABC se iniciaram foi necessária a presença da TORV e também a minha. Uma vez que estes educandos foram convocados através de seleção feita na APQE, muitos deles ainda não tinham inscrição no sistema da Rede Valorizar. Como tal, no dia em que se iniciaram estes grupos era necessário recolher a documentação necessária para a inscrição dos mesmos no sistema da Rede Valorizar, assim como relembrar as regras e normas dos cursos ABC.

No decorrer dos cursos ABC era necessário monitorizar os educandos. Essa monitorização foi feita não só através do contacto com os formadores, mas também através da elaboração de mapas de pagamentos dos educandos. Estes mapas determinavam o valor do apoio financeiro que cada formando recebia no respetivo mês de formação. Este apoio resulta no somatório do valor do subsídio de alimentação por cada dia de formação que o educando tenha frequentado e do valor gasto em transportes públicos na deslocação para o local da formação.

No final de cada grupo foi necessário aplicar os inquéritos de avaliação do processo, com o objetivo de conhecer a opinião dos educandos sobre o processo formativo.

4.3 – Atividades gerais

Um dia de trabalho na Rede Valorizar implica a realização de atividades diversas. Assim sendo, algumas das atividades generalizadas que realizei nesta organização foram a inserção de dados no Sistema Informático da Rede Valorizar com o objetivo de completar o processo digital de cada educando, organizar a informação no sistema e gerir as ações de formação decorrentes; e realização de tabelas com pedidos de diplomas e certificados que implicava o preenchimento uma tabela em Excel com os dados de cada educando que valida e certifica todas as competências.

O atendimento de chamadas telefónicas foi outra das atividades que realizava todos os dias. Nestas chamadas procurava esclarecer as questões colocadas pelos adultos que contactavam a Rede Valorizar. A par do atendimento telefónico, o atendimento de público foi a atividade que mais vezes fiz ao longo dos meses de estágio. Ao atender o público tentava dar informações sobre as ofertas formativas da Rede Valorizar, assim como inscrever os adultos que se deslocavam à Rede para esse propósito.

A organização de material pedagógico implicava disponibilizar o material necessário para os formadores da Rede Valorizar utilizarem nas sessões de formação e foi uma atividade realizada com bastante frequência ao longo dos meses de estágio. Tanto a organização de material pedagógico como os ofícios – que tinham como objetivo comunicar aos formandos decisões – eram atividades que não envolviam a mobilização de capacidades cognitivas complexas. Tal como já referi anteriormente, estas foram duas atividades que se enquadram no leque das competências que não são aprendidas na frequência do ensino superior.

A organização de dossiês técnico-pedagógicos foi também uma atividade que realizei muitas vezes na Rede Valorizar. Esta organização tinha como objetivo gerir toda a documentação relativa a cada grupo de formação quer para cursos ABC quer para os processos de RVCC que decorriam na organização. Com menos frequência eram realizadas reuniões de equipa. Estas reuniões, realizadas pelo coordenador da Rede Valorizar, tinham a finalidade de transmitir novos procedimentos à equipa e eram caracterizadas pela troca de ideias entre todos os elementos da equipa.

Estes meses de estágio também ficaram marcados pela realização de algumas atividades pontuais. Destaco duas delas – a presença nas sessões e entrevistas de seleção do programa Ideia Jovem Invest e o levantamento de dados dos formandos ABC 2014-2016. A presença nas sessões do programa Ideia Jovem Invest visava apresentar o programa aos jovens inscritos na APQE, definir o perfil dos mesmos para integração no programa e mais

tarde em entrevista selecionar doze jovens para a formação. O levantamento de dados dos adultos inseridos em cursos ABC entre 2014 e 2016 foi uma atividade que me ocupou bastante tempo de trabalho. Trata-se de reunir todos os dados relativos a cada um dos adultos que frequentou cursos ABC nesses mesmos anos, a pedido do Fundo Social Europeu.

CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO DE ADULTOS, MODALIDADES EDUCATIVAS E TRABALHO DOS AGENTES

A educação de adultos tem vindo a ser o foco principal de muitos estudos nos últimos anos. Neste capítulo irei focar-me na complexidade em definir o conceito de educação de adultos, nas novas ofertas de educação de adultos, assim como nos agentes de educação de adultos e nas tarefas e atividades realizadas pelos mesmos. Este capítulo tem como objetivos realizar uma análise da literatura que recolhi de forma a mais tarde, enquadrar os contributos teóricos com a realidade estudada.

PARTE I – O conceito de educação de adultos

1.1- Os quatro polos da educação de adultos

Um dos autores que mais se tem dedicado ao estudo da educação de adultos é Rui Canário. Este autor apresenta-nos a educação de adultos como um campo diverso e complexo, que inclui quatro polos: a formação profissional contínua, a alfabetização e a educação básica de segunda oportunidade, o desenvolvimento local, e a animação sociocultural.

A formação profissional contínua à qual se refere Canário (2013) é muitas vezes entendida apenas como a formação de carácter mais formal desenvolvida em ou relacionada com o contexto de trabalho. No entanto, a formação profissional contínua vai muito para além desta. À medida que a sociedade evolui, também as organizações mudam e, consequentemente, os seus trabalhadores também são pressionados a fazê-lo, dando deste modo a devida importância à formação profissional contínua em contexto de trabalho. Este polo torna-se, numa lógica global da organização, *"numa componente essencial da gestão e mobilização dos recursos humanos"* (Canário, 2013, p. 42).

Se se pensar na formação profissional daqueles que trabalham no local onde estagiei, um exemplo relevante é o caso da técnica de orientação, reconhecimento e validação de competências (TORV). Para esta, não está prevista formação inicial específica ao nível do

ensino superior para desempenhar as funções que leva a cabo, no entanto, este agente poderá frequentar ações de formação profissional contínua relacionadas com o contexto de trabalho, de modo a desempenhar as funções inerentes a esta ocupação.

Um segundo polo identificado por Canário remete para a alfabetização e para a educação básica de segunda oportunidade. A educação de adultos começou a ter visibilidade devido às medidas destinadas a combater o analfabetismo ainda em meados e finais do século XIX. Em Portugal, a alfabetização e educação básica de adultos obtiveram resposta no ensino recorrente e, mais recentemente, noutras ofertas de educação básica, como o RVCC, dando a oportunidade de regressar à escola e à educação formal a uma faixa da população que, por insucesso escolar ou abandono precoce, não concluiu esta primeira fase educativa.

Apesar da importância que a educação básica possui nas políticas públicas em Portugal, estamos perante um paradoxo: a taxa de analfabetismo decresce, a taxa de escolarização tem aumentado, em decorrência de políticas como aquelas às quais temos assistido no nosso país, mas o número de indivíduos com baixas competências de literacia cresce. Esta situação pode ser explicada uma vez que esta forma de analfabetismo incide sobretudo numa faixa da população que é escolarizada. No entanto, essa escolarização não impede que o indivíduo revele dificuldades na aplicação da informação obtida, na vida quotidiana e profissional (Canário, 2013). No caso dos Açores, as medidas de educação básica oferecidas vão além do RVCC e do ensino recorrente. Procura-se aumentar as taxas de escolarização, mas também promover as competências de literacia da população local⁴⁹, através, por exemplo, dos cursos ABC.

Devido à constante evolução da sociedade e, por consequência, das organizações, *"a relação entre a educação e o desenvolvimento tende a deixar de ser encarada como uma relação de causalidade linear, em que a qualificação (por via escolar) de recursos humanos constituiria um requisito prévio, necessário e suficiente, para desencadear processos de desenvolvimento"* (Canário, 2013, p. 62). Neste âmbito surge o desenvolvimento local. Desta forma é dada mais importância, tanto ao nível individual como ao nível coletivo, à visão do mundo e ao modo de agir no mesmo, ou seja, a comportamentos e representações. Por isso, a perspetiva política da educação é importante, porque é essencial ver a educação como uma

⁴⁹ Centram-se sobretudo nos Cursos de Aquisição Básica de Competências em articulação com os processos de RVCC, sendo que o encaminhamento para cada uma destas ofertas é feito após definir o perfil de cada adulto.

faixa fundamental do desenvolvimento local. É também importante, nesta perspetiva, encarar o desenvolvimento local como um processo educativo (Canário, 2013).

É com base nesta premissa que se desenvolvem, por exemplo, os processos de RVCC, ao dar-se ênfase aos comportamentos e representações nos quais se reconhecem competências de nível escolar de modo a desencadear processos de desenvolvimento com significado para as populações locais, baseados em dinâmicas coletivas.

Para além da formação profissional, da alfabetização/educação básica de adultos e do desenvolvimento local, a animação sociocultural é indicada por Canário como um polo da educação de adultos. Este conceito é bastante recente e, como tal, também difícil de definir, sendo que *"abrange públicos muito diversos (em idade, estatuto social, nível de instrução), está presente em áreas de atividade social muito diversificadas (empresas, serviços sociais, vida escolar, administração pública, organizações de saúde, etc.)"* (Canário, 2013, p. 69). O aparecimento do conceito de animação sociocultural surge associado ao de animador sociocultural. Este é visto *"como um intermediário e agente de comunicação nos grupos humanos e entre os grupos humanos"* (Canário, 2013, p. 76). É também entendido como promotor da otimização de recursos que favorece o trabalho em grupo, criando dinâmicas de comunicação e desenvolvimento individual e coletivo⁵⁰.

Desta forma, estes quatro polos apresentados por Canário (2013) representam a diversidade e complexidade do campo da educação de adultos. No entanto, as tentativas para definir a educação de adultos não se esgotam na teoria de Canário.

1.2- Conceito de educação de adultos pela UNESCO

A educação de adultos é, portanto, um campo de práticas diversificadas. Possui um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade. A globalização, que é cada vez mais uma realidade, faz com que os adultos continuem ao longo da vida a procurar novas informações com o objetivo de conseguirem acompanhar o avanço da sociedade, sendo fundamental na progressão económica, política e cultural tanto dos adultos como das

⁵⁰ Nesta perspetiva, o TORV enquadra-se em parte naquela que é a definição de Animador Sociocultural, uma vez que é também responsável por desenvolver dinâmicas com os adultos com os quais trabalham.

sociedades. Desta forma, a UNESCO apresenta uma definição de educação de adultos que completa as considerações descritas por Canário (2013).

A educação de adultos "denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas habilidades, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças nas suas atitudes e comportamentos na dupla perspetiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, económica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, esta é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida" (UNESCO, 2010, p.13).

No entanto, a definição de educação de adultos não é clara e específica, sendo que foram muitos os autores que se debruçaram sobre o tema.

1.3- A complexidade em definir educação de adultos

Também Merriam e Brockett (2007) apresentam diversas definições do que é a educação de adultos para alguns autores, demonstrando mais uma vez a diversidade e complexidade deste campo. A primeira definição apresentada é de Bryson (1936 citado por Merriam e Brockett, 2007), sendo que este afirma que a educação de adultos consiste na realização de todas as atividades com caráter educativo efetuadas por cada pessoa no contexto do seu dia a dia. Mais tarde, Courtney (1989 citado por Merriam e Brockett, 2007) refere que estas atividades diárias realizadas têm como objetivo direto a transformação do conhecimento, fazendo deste processo a educação de adultos.

A definição de Darkenwald e Merriam (1982 citado por Merriam e Brockett, 2007) é ainda mais específica no sentido em que indicam que a educação de adultos proporciona uma mudança de conhecimentos e competências através da aprendizagem constante e produtiva. Long (1987 citado por Merriam e Brockett, 2007) afirma que a educação de adultos engloba

todos os acontecimentos sistemáticos e intencionais feitos pelo adulto com o objetivo de ser uma pessoa educada. A definição de Verner (1964 citado por Merriam e Brockett, 2007, p.7) que é frequentemente utilizada foca-se na planificação, entendendo a educação de adultos como *"a relação entre o agente educacional e o educando, na qual o agente seleciona, organiza e continuamente direciona uma sequência de tarefas progressivas que providenciam experiências sistemáticas que atingem a aprendizagem em pessoas para quem a participação nestas atividades é subsidiária e suplementar ao seu papel produtivo primordial na sociedade"*. Assim, alguns autores focam-se no educando, outros na planificação e outros no processo.

Por fim, Merriam e Brockett (2007, p. 8) apresentam a sua própria definição do que é a educação de adultos, afirmam que esta contempla *"as atividades intencionalmente desenvolvidas para o propósito de fornecer a aprendizagem no seio daqueles que devido à sua idade, papel social ou auto percepção são definidos como adultos"*.

PARTE II – Novas ofertas de educação de adultos

2.1 - Educação formal, não formal e informal

A constante evolução de pensamentos e ações educativas obriga-nos a pensar no processo educativo como um todo constituído por três níveis devidamente articulados: o nível formal, o nível não formal e o nível informal (Canário, 2013).

Ora, o nível formal é, tal como o nome indica, o processo formal realizado ao longo da vida de cada adulto. Compreende o ensino escolar tradicional baseado na relação assimétrica entre professor e aluno, assim como o cumprimento de programas previamente definidos passando por diversos processos avaliativos (Canário, 2013).

O nível não formal caracteriza-se pela *"pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situação educativas "à medida" de contextos e públicos singulares"* (Canário, 2013, p.77). Dentro desta perspetiva, o nível de educação não formal é marcado pelo ajuste das situações educativas ao contexto onde estas acontecem.

Por fim, o nível informal engloba todos os momentos diários pouco estruturados e organizados que possam possibilitar aprendizagem mesmo que esta seja realizada de forma não intencional e não consciente (Canário, 2013).

Apesar destas três distintas modalidades, há no entanto alguns aspetos comuns entre elas, como as capacidades que cada adulto tem para refletir sobre as experiências diárias a que são sujeitos, sendo que o adulto toma um papel ativo na abordagem não formal e informal (Cavaco, 2009).

É importante relembrar que a escola para todos é uma medida bastante recente na história de Portugal. Como tal, em particular no que diz respeito à população de uma faixa etária mais elevada, a população portuguesa é pouco escolarizada. O gráfico seguinte corrobora esta afirmação, sendo possível verificar que no ano de 2016 cerca de 2.020.000 cidadãos portugueses não tinham o 1.º ciclo de ensino completo, 695.000 portugueses, no mesmo ano, não tinham completado qualquer nível de escolaridade e, cerca de 950.000 adultos portugueses não possuíam o 2.º ciclo de ensino.

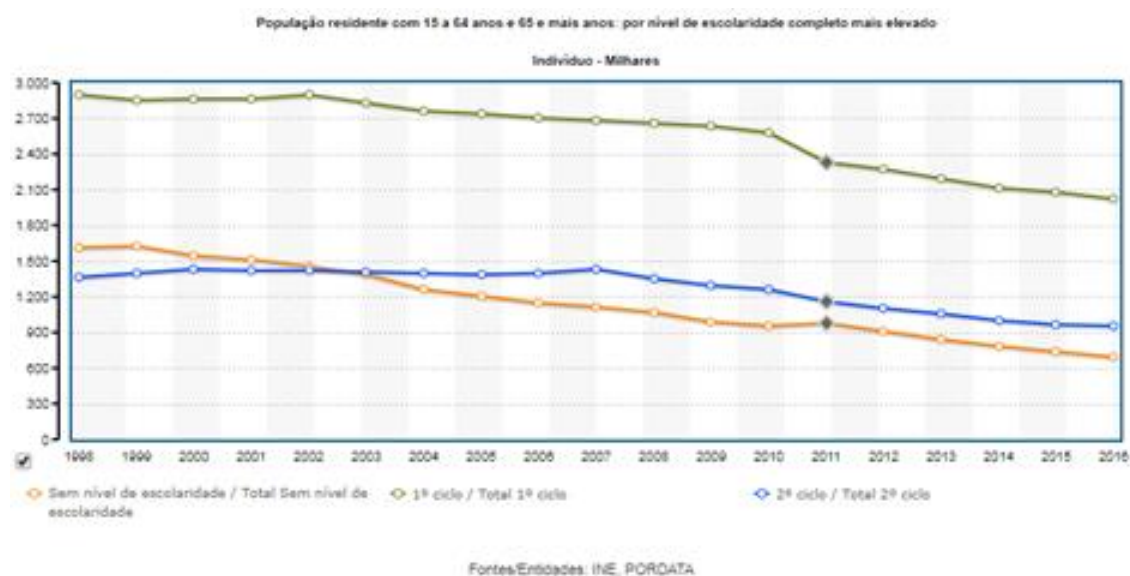


Gráfico 1: População residente com 15 a 64 anos e 65 e mais anos: por nível de escolaridade completo mais elevado

(retirado do site PORDATA.pt)

No entanto, a taxa de analfabetismo em Portugal tem descido, tal como é possível verificar no gráfico apresentado de seguida. Nos últimos Censos, em 2011, a taxa de analfabetismo entre a população feminina fixava-se nos 6,8% e para a população masculina no mesmo ano era de 3,5%, verificando-se um grande decréscimo desde o ano de 1991.

Todavia, a taxa de analfabetismo em Portugal é alta quando comparada com a taxa de outros países da União Europeia.

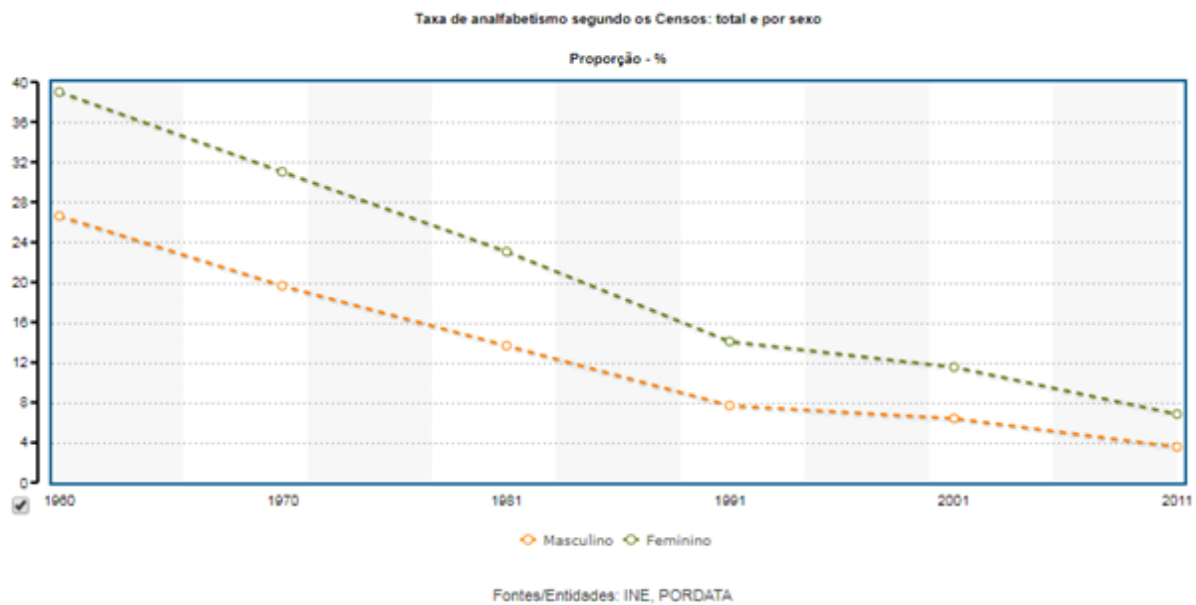


Gráfico 2: Taxa de analfabetismo segundo os Censos: por sexo

(retirado do site PORDATA.pt)

Com base nestes valores pode-se depreender que muitas das aprendizagens que mobilizamos diariamente não foram aprendidas dentro de uma sala de aula na escola, uma vez que a única face visível da aprendizagem é o que se aprende a nível formal (Canário, 2006).

O que se aprende ao nível informal e não formal é importante e como tal deverá ser trabalhado com base no pensamento reflexivo. Esta reflexão deverá incidir sobre as experiências vividas por cada adulto.

2.2 - A definição de formação experiencial

No que diz respeito aos adquiridos experienciais é dado um maior ênfase ao nível informal, sendo que para se ter acesso aos processos informais é necessário “esquecer” o que se julga conhecer sobre a situação educativa, encontrando novas definições que se afastem do modelo escolar (Canário, 2013).

A formação experiencial, tal como a educação de adultos, é um conceito a partir do qual surgem diversas definições que se vão complementando entre si. Cavaco (2009) apresenta três definições para aquilo que se entende como formação experiencial. Assim, Josso (1991, citada por Cavaco, 2009, p. 223) afirma que a formação experiencial é

"a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam".

Também Pineau (1989, citado por Cavaco, 2009) define a formação experiencial como sendo uma formação direta porque não exige o intermédio de outros e refletida uma vez que obriga o adulto a refletir sobre aquelas que são as suas experiências de vida. A última das três definições apresentadas por Cavaco (2009) é de Roelens (1991, citado por Cavaco, 2009, p. 223), que entende formação experiencial como *"a descoberta progressiva por um sujeito (individual ou coletivo) da sua capacidade de pensar e de produzir a realidade a partir de cada experiência, capitalizando, de um modo singular, as potencialidades heurísticas das situações onde se inscreve a sua identidade"*.

Deste modo, depreende-se que estes autores concordam que a formação experiencial é desenvolvida em torno do sujeito e das suas situações e acontecimentos diários que tenham sido experienciados, de forma a resultarem em momentos de reflexão e de aprendizagem. Este processo, bastante distinto de um processo de educação formal, caracteriza-se por um determinado imprevisto e caráter dinâmico. O sujeito tem uma nova experiência sem ter conhecimento do resultado final. O objetivo deste processo é a evolução pessoal e profissional do sujeito.

Cavaco (2009), na senda de Dewey (1960), afirma que a experiência é considerada educativa quando obedece a dois princípios, o da continuidade e o da interação. Desta forma, o princípio da continuidade compreende que a cada nova experiência o adulto utiliza as aprendizagens obtidas em experiências anteriores (Cavaco, 2009). Este princípio depreende que quanto mais experiências o sujeito for desenvolvendo ao longo da vida mais recursos terá para experiências futuras, mobilizando as experiências do passado. No caso do princípio da

interação, este supõe que a experiência é resultado de uma interligação entre as condições do organismo e o meio social onde o adulto está inserido (Cavaco, 2009). É, assim, realçada a ideia de que a experiência é o resultado da relação entre o sujeito e o meio envolvente.

Desta forma, a formação experiencial é resultado da interação do sujeito com os outros e sobre si próprio, considerando as experiências adquiridas. Para além disso, este processo não é concentrado num só momento, uma vez que acontece em várias situações de tempo e espaço (Cavaco, 2009).

Na sua essência, a formação experiencial compreende dois pressupostos considerados fundamentais e que se encontram interligados: se as aprendizagens ocorrem e são consolidadas através das vivências e experiências, não fará de todo sentido pretender ensinar algo, anteriormente já adquirido e assimilado pelo adulto (Canário, 2006).

Assim, será importante identificar as experiências vividas pelo adulto de modo a reconhecer aprendizagens e consequentemente competências.

2.3 - Identificar competências através da experiência de vida

Quando é necessário reconhecer experiências de vida para validar competências é *"pertinente reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos pouco escolarizados realizam ao longo da vida, dando-lhes visibilidade social, através da certificação"* (Cavaco, 2007, p. 134). Os adultos também aprendem em contextos informais e não formais, sendo que estas aprendizagens são tão e igualmente válidas quanto as aprendizagens realizadas em contexto formal.

Desta forma, Cavaco (2007) concluiu que os métodos dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e, mais tarde no caso dos Açores, a Rede Valorizar, têm como base os processos de aprendizagem que acontecem fora do ambiente escolar que resultam da ação experiencial. Estas aprendizagens obtidas através da experiência deverão ser reconhecidas e formalizadas de modo a valorizar os diferentes níveis educativos experienciados pelos sujeitos.

No entanto este processo não é simples e linear. O processo de identificação de competências, tendo por base as experiências de vida de cada adulto considerando

referenciais académicos, não é uma tarefa fácil seja para as equipas pedagógicas seja para os adultos (Cavaco, 2007).

Este é um processo que também está dependente de fatores como a motivação e expectativas do adulto em relação ao processo, assim como a capacidade do mesmo em gerir as experiências vividas transpondo-as para a escrita e oralidade (Cavaco, 2007).

A formalização daquilo que foi adquirido através de experiências de vida, o reconhecimento de competências, baseia-se em três fundamentos essenciais: *"o primeiro consiste numa revalorização epistemológica da experiência; o segundo consiste em definir situações educativas pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade; o terceiro corresponde a assimilar o processo de aprendizagem a uma conceção larga, multiforme e permanente de socialização"* (Canário, 2006, p. 162).

É, portanto, objetivo deste processo valorizar as consequências quotidianas da experiência que se traduzem em aprendizagens e não na intencionalidade da mesma.

Tendo em conta esta valorização das aprendizagens obtidas com a experiência de vida, torna-se relevante destacar a educação de segunda oportunidade.

2.4 - A educação de segunda oportunidade

O conceito de educação de segunda oportunidade ganhou maior importância nos discursos políticos em 1986, aquando da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE). O educador de adultos, numa primeira instância, encontrava-se associado aos professores do ensino regular; no entanto, estes não se centravam muito nas necessidades de aprendizagem dos adultos (Barros e Guimarães, 2015). Estes professores, tendo em conta as características inerentes à profissão, assumiram-se como agentes da institucionalização da educação, sendo que focavam o seu trabalho apenas na transmissão de conhecimentos (Sáenz Fernández, 2005). Nesta altura, as hipóteses de educação de segunda oportunidade eram, sobretudo, de carácter escolar e desta forma *"diversas barreiras à participação dos adultos tornaram-se evidentes, culminando em níveis baixos de certificação de educação básica"* (Barros e Guimarães, 2015, p.394).

Mais tarde e através de iniciativas da CEE e do respetivo financiamento (Fundo Social Europeu), implementou-se o Programa para o Desenvolvimento da Educação em 1989 que veio a terminar em 2006, com o propósito de diminuir as desigualdades educativas que no nosso país eram muito evidentes. Nesta linha de ação, em 1999 foi adotada uma política de educação de adultos, caracterizada pelo foco nas finalidades estabelecidas, articuladas com as finalidades da União Europeia estabelecidas para a aprendizagem ao longo da vida. Esta política de educação de adultos traduziu-se na necessidade de combater os baixos níveis educativos em Portugal, sendo que a educação e formação de adultos passou a focar-se na redução da desigualdade existente no baixo nível de certificação escolar, sobretudo da população empregada.

As ações, desenvolvidas pela Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), eram organizadas em três eixos de intervenção: a motivação dos adultos; a oferta de educação e formação; e a formação dos agentes educativos (Barros, 2013). No primeiro eixo de intervenção, referente à motivação das pessoas adultas para a procura, é fundamental perceber que os centros que promovem o RVCC têm como objetivo primordial o acolhimento, informação e orientação dos adultos (Melo et al., 2001 citados por Barros, 2013), denotando desde início a conotação dada aos centros onde era feito o acolhimento e orientação de adultos. Relativamente ao segundo eixo de intervenção,

"a aposta veio a ser maioritariamente orientada para a consolidação de um novo sistema EFA de estrutura modular centrado no reconhecimento, validação e certificação dos resultados da autoformação da população adulta, priorizando-se a criação das estruturas necessárias para permitir que os adquiridos informais fossem alvo de uma 'análise rigorosa e reconhecimento formal, traduzidos numa validação oficial: creditação (outorga de créditos) com equivalência, parcial (dispensa de uma certa parte do percurso de formação) ou total (certificação, obtenção imediata de diploma oficial)'" (Melo et al., 2001 citados por Barros, 2013, p. 64).

O terceiro eixo de intervenção destas ações foca-se na formação dos profissionais que concretizam o programa. Estes podem ser categorizados segundo três principais funções, organização local, avaliação de competências-chave e responsabilidade (Barros, 2013). Deste modo, a ANEFA desempenhou um papel fundamental, por um lado, ao desenvolver múltiplas parcerias com o terceiro setor e, por outro lado, ao promover diversas ligações com sistemas de formação profissional e escolar (Barros, 2013).

A ANEFA era focada em fazer propagar este novo método e na promoção da oportunidade de aprendizagem ao longo da vida. De acordo com Barros (2013)

"foi-lhe imputado um conjunto de oito atribuições destinadas a expandir o setor, de entre as quais destacamos: a de celebrar contratos-programa com outras entidades públicas e privadas, investindo também na formalização de parcerias territoriais; a de construir um sistema de reconhecimento dos adquiridos da população adulta, visando a certificação escolar e profissional; e a de motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidade da aprendizagem ao longo da vida" (p. 65).

Também Barros (2011) corrobora esta nova política de educação de adultos ao afirmar que perante um processo de RVCC onde é necessário avaliar a realidade social e educativa do adulto, os educadores de adultos envolvidos nesta prática devem estar preparados para o pensamento complexo e reflexivo. Este deve resultar numa análise social e não numa constatação da realidade.

Assim, compreende-se que o educador de adultos associado a esta nova prática terá de ser capaz de analisar estruturalmente a situação social onde o adulto se insere. Este educador de adultos, sendo uma nova figura profissional, terá de ser ainda capaz de analisar as experiências do adulto de forma a que este possa refletir sobre as mesmas tendo em conta o seu contexto social e educativo. Neste seguimento, Barros (2011) confirma que os educadores de adultos devem trabalhar no sentido de tornar estes processos centrados na vida do próprio adulto, e consequentemente, para modificar a situação de exclusão social em que muitos destes adultos se encontram, chamando, assim, a atenção para a importância que estas novas medidas têm para o desenvolvimento pessoal e social do adulto.

Deste modo, a figura do agente de educação de adultos toma uma elevada importância no processo de reconhecimento de competências do adulto.

PARTE III – Agentes da educação de adultos

No âmbito do processo de reconhecimento de competências, começaram a surgir novas profissões como o técnico de diagnóstico e encaminhamento e o profissional de reconhecimento e validação de competências. Ambos trabalhavam tendo em conta referenciais de competências-chave. Estas novas profissões caracterizaram-se pela

“complexificação do saber profissional (devido sobretudo à existência de regras instituídas) e a identificação de especificidades formais nas tarefas realizadas” (Barros e Guimarães, 2015, p. 396).

Nestes termos, deu-se origem a uma diferenciação profissional na decorrência dos processos de educação e formação de adultos que implicaram um maior reconhecimento social da educação de adultos, assim como dos próprios educadores.

3.1 - Modelos de educação de adultos

Podem definir-se perfis profissionais em função de modelos de educação de adultos. Se seguirmos a proposta de Sánz Fernández (2005), o primeiro é o modelo recetivo alfabetizador. Este modelo tem como prioridade a aprendizagem do adulto priorizando a leitura, escrita e compreensão ficando em desvantagem a transmissão de mensagens. Desta forma, este modelo privilegia a compressão oral em vez da escrita, facilitando o processo de alfabetização uma vez que permite que o adulto seja capaz de decodificar as mensagens escritas que lhes chegam. Este modelo também *"dá primazia ao ensinar a receber, no sentido em que ao adulto, através da alfabetização, é facilitada mais a memorização, a recordação e o recurso à tradição do que o pensamento, a criatividade e o diálogo com os textos que lê"* (Sánz Fernández, 2005, p. 75). Perante este modelo, o perfil profissional do educador de adultos é marcado pelo professor que define o seu papel de transmissor de conhecimentos e autoritário. Este modelo pode confundir a alfabetização como promoção social uma vez que é essencialmente pensado para adultos em situação de exclusão social, sendo que esta é uma possibilidade de promoção escolar para estes indivíduos. As ações inerentes a este modelo são na sua essência, para grupos vulneráveis em que os resultados obtidos traduziram a desigualdade existente uma vez que este modelo depreende que só há aprendizagem na sala de aula.

O segundo modelo de educação de adultos é o dialógico social. Este modelo proporciona aprendizagens que permitem desenvolver competências de interação através da reflexão de acontecimentos de vida. Assim sendo, este aproxima-se do que foi anteriormente definido como educação informal e formação experiencial, associada à educação não formal, sendo que é objetivo do mesmo promover o pensamento crítico e a participação social dando

importância a competências adquiridas em meio social que permitam dialogar com as pessoas e agir perante situações do quotidiano. Perante este modelo, o perfil do educador de adultos *"é o de animador que se põe à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas"* (Sánz Fernández, 2005, p. 75-76). Este modelo baseia-se em vários pressupostos, tais como o facto de depender das necessidades sociais dos adultos na perspetiva da aprendizagem em detrimento dos programas pré-definidos. Isto faz com que os programas se adaptem ao perfil de cada adulto e não ao contrário, considerando-se que a predisposição para aprender de cada adulto é-lhe inerente, ou seja, não está diretamente relacionada com os programas educativos. Realçando cada vez mais a proximidade com a formação experiencial, esta característica assume que cada adulto reconheça aprendizagens anteriores tomando consciência do seu valor e potencial.

A aprendizagem é feita em diversos contextos, ou seja, não se limita apenas ao contexto escolar. Todas as aprendizagens realizadas traduzem-se numa relação três tipos: a formal, informal e não formal. Como restantes características deste modelo, Sánz Fernández (2005) reforça a ideia de que a melhor aprendizagem é o aprender enquanto se faz e em simultâneo obriga a que se deva observar a história de vida do adulto, partindo da mesma para se construir a aprendizagem futura. O adulto deverá também ser capaz de conseguir responder aos desafios diários e não propriamente aprender todas as disciplinas de forma sistemática e organizada. Desta forma é importante considerar as opiniões da população que está em exclusão social de modo a que estas se sintam valorizadas, motivadas e expectantes para o futuro. Em relação ao educador de adultos considera-se que este assume o papel mais próximo de orientador do que o tradicional professor, promovendo o diálogo com o adulto. Por fim, a última característica deste modelo que importa realçar é que a alfabetização na sua perspetiva mais ampla ultrapassa o método escolar de ensino. Enfatiza-se, assim, a necessidade de marcar uma diferença entre a educação básica das pessoas adultas e o ensino primário obrigatório.

O terceiro e último modelo de educação de adultos é o económico produtivo. Este modelo é bastante próximo da lógica da teoria do capital humano. A teoria do capital humano compreende que quanto mais formação a população possuir mais competências terá para responder aos desafios das organizações (Cabrito, 2002). Na mesma linha de pensamento, este modelo centra-se na aprendizagem de competências diretamente relacionadas com a procura de emprego (Sánz Fernández, 2005), compreendendo as novas exigências do

mercado de trabalho e desafios profissionais. A aprendizagem está, desta forma, diretamente relacionada com fins económicos e indiretamente com um propósito social. Perante este modelo, o perfil definido para o educador de adultos é o de "*gestor de recursos humanos, que seleciona as aprendizagens em função da sua rentabilidade*" (Sáenz Fernández, 2005, p. 76). Este modelo está também diretamente relacionado com o "efeito Mateus", ou seja, quanto mais se sabe mais se deseja saber e como tal a procura por saber mais aumenta. Por outro lado, o "efeito Mateus" também depreende que quanto menos se sabe menor é a procura por saber mais.

Enquanto os dois primeiros modelos apresentados, de certa forma, complementam-se entre si no que diz respeito aos objetivos de alfabetização e público-alvo (ao dar ênfase à experiência e história de vida), o modelo produtivo completa a população que já é escolarizada e que não está em situação de exclusão social (privilegiando o percurso formal de cada pessoa). Está também associado a uma grande velocidade de propagação da informação, uma vez que acompanha sempre as exigências feitas pela sociedade com o objetivo de formar pessoas o mais completas possível. Na mesma lógica, este modelo também se foca em formar pessoas considerando as competências mais exigidas pelo mercado de trabalho, quer estas sejam técnicas ou sociais (comunicação, desenvolvimento da imaginação ou o pensamento crítico). Resumidamente, este modelo coloca para trás as habilidades manuais, que durante muito tempo foram a principal competência exigida pelo mercado de trabalho, e privilegia as habilidades mentais, que quanto mais desenvolvidas forem, melhor para a organização. Este modelo está muito adaptado à realidade atual, em que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo.

Após a apresentação dos novos modelos de educação de pessoas adultas, é relevante definir os perfis profissionais associados aos educadores de adultos.

3.2 – Perfis profissionais

De modo a definir estes novos perfis profissionais, Dausien e Schwendowius (2009) identificam quatro principais perfis de educadores de adultos.

Os gestores da educação de adultos são responsáveis por gerir e representar a instituição de educação de adultos em público. As suas principais tarefas incluem as relações

públicas, gestão e desenvolvimento de recursos humanos, coordenação de diferentes campos de responsabilidade, criação de rede de trabalho e aquisição de recursos financeiros.

Como membro de uma equipa pedagógica, o educador de adultos está envolvido na organização de atividades e é responsável pela planificação e calendarização das atividades didáticas, o que inclui planificação de programas, implementação de programas e avaliação dos mesmos.

Os professores/formadores têm como atividades definidas a organização e facilitação das atividades de aprendizagem do adulto. As tarefas destes profissionais compreendem a preparação do material de aprendizagem, planificação didática, moderação e aconselhamento para os formandos e a avaliação e controlo dos resultados dos formandos.

Os educadores de adultos também podem ser membros de uma equipa administrativa, levando a cabo as tarefas administrativas necessárias considerando a instituição onde o mesmo está inserido.

O perfil de educador de adultos é, portanto, definido através das tarefas e atividades que são desenvolvidas pelo próprio.

PARTE IV – Tarefas e atividades dos educadores de adultos

4.1 – Atividade versus tarefa

É necessário em primeiro lugar esclarecer a diferença entre tarefa e atividade. A tarefa é o que está pré-definido externamente para aquele determinado profissional. Enquanto a atividade é o que na realidade é efetuado e posto em prática de modo a realizar a tarefa anteriormente prescrita (Pierre e Teiger, 1999). Ou seja, o educador de adultos terá de desenvolver uma ou mais atividades de forma a responder à tarefa que lhe foi proposta. A atividade desenvolvida poderá resultar em dois efeitos *"por um lado efeitos do desempenho ligados à tarefa (os objetivos são atingidos? Satisfazem os critérios?)*, *por outro lado, efeitos ligados ao operador (fadiga, nível de carga, satisfação, aprendizagem)* " (Pierre e Teiger, 1999, p. 166). Pelo seu lado, a tarefa remete para o trabalho prescrito, previamente definido.

4.2 – Tarefas dos educadores de adultos

Quando os Centros Novas Oportunidades foram criados, incluíam diversos educadores de adultos. De entre estes, o técnico de diagnóstico e encaminhamento, tal como o próprio nome indica, era responsável não só pelo acolhimento do utente no Centro, mas também pelas fases de diagnóstico e acolhimento dos utentes inscritos. Neste sentido, competia ao técnico de diagnóstico e encaminhamento:

- *“Coordenar o trabalho desenvolvido pelos técnicos administrativos na etapa de acolhimento;*
- *Desenvolver e orientar as sessões de trabalho que permitem, em função do perfil de cada adulto, definir a resposta mais adequada à elevação do seu nível de qualificação, recorrendo para o efeito ao apoio dos profissionais de RVC, sempre que necessário;*
- *Organizar o encaminhamento para as ofertas educativas e formativas externas ao Centro de Novas Oportunidades, em articulação com o profissional de RVC e com as entidades formadoras e os serviços, organismos e estruturas competentes”⁵¹.*

O Profissional de RVC tinha competências para:

- *“Participar nas etapas de diagnóstico e encaminhamento, sempre que tal se revele necessário;*
- *Acompanhar e apoiar os adultos na construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida;*
- *Conduzir, em articulação com os formadores, a identificação de necessidades de formação de adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando-os para outras ofertas formativas, nomeadamente para cursos de educação e formação de adultos ou formações modulares, disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação complementar, de carácter residual e realizada no próprio centro, após a validação de competências e a sua certificação;*

⁵¹ Artigo 9.º da Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio.

- *Dinamizar o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos;*
- *Organizar, conjuntamente com os elementos da equipa do centro que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o avaliador externo, os júris de certificação, participando nos mesmos”⁵².*

Mais tarde e após a extinção dos Centros de Novas Oportunidades, surgiram os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional e com eles foi criada também uma nova ocupação - o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências (TORV) que *"substitui o técnico de diagnóstico e encaminhamento e o profissional de reconhecimento e validação de competências, desvirtuando desta forma alguns aspetos inovadores do processo"* (Barros e Guimarães, 2015, p. 397). Na tabela seguinte estão apresentadas para tarefas previstas para o TORV.

Tabela 1: Tarefas atribuídas ao TORV

Inscriver os jovens e adultos no SIGO;
Informar sobre a atuação do CQEP;
Promover sessões de orientação que permitam aos jovens e adultos identificarem-se com a resposta a que se adequam melhor;
Promover sessões de informação sobre ofertas de educação e formação bem como oportunidades de mobilidade no espaço europeu;
Encaminhar jovens e adultos considerando a informação sobre o mercado de trabalho;
Monitorizar o percurso dos jovens e adultos encaminhados pelo centro até à sua inserção no mercado de trabalho;
Desenvolver ações de divulgação e de informação junto dos diferentes públicos que residem ou estudam no território;
Enquadrar os candidatos no processo de RVCC de acordo com a sua experiência de vida e perfil de competências;
Prestar informação relativa à metodologia adotada no processo de RVCC;
Acompanhar os adultos ao longo do processo de RVCC;
Identificar as necessidades de formação dos adultos em articulação com a restante equipa;

Fonte: Artigo 12.º da Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março

⁵² Artigo 10.º da Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio.

4.3 - Atividades dos educadores de adultos

De modo a tentar definir melhor que atividades os educadores de adultos executam na realidade, Research voor Belied (2010) identificou treze campos de atividades através de dados recolhidos em diversos países. É importante referir que nem todas as atividades são necessariamente realizadas por um único educador, podendo ser realizadas por diversos membros de uma equipa. Assim sendo, as atividades atribuídas aos educadores de adultos são:

- Identificação de necessidades: o levantamento de necessidades é uma atividade particularmente importante uma vez que os adultos já possuem aprendizagens e experiências adquiridas anteriormente que devem ser tidas em consideração. A identificação de necessidades inclui duas atividades mais específicas: identificar possibilidades e capacidades do adulto; e, identificar e avaliar ofertas que o adulto possa frequentar.
- Preparação de atividades educativas: esta atividade está, regra geral, associada ao trabalho docente, no entanto pode ser realizada por outro profissional que esteja encarregue do programa de ensino. Mais concretamente as atividades de preparação de momentos educativos passam por: identificar recursos e métodos de aprendizagem adequados; planear e organizar o processo de aprendizagem considerando o passado e dificuldades de cada adulto; e, definir, negociar e comunicar os objetivos do curso, informando os adultos dos mesmos.
- Facilitação da aprendizagem: relacionar o processo de aprendizagem com o quotidiano do adulto fazendo uso das experiências de vida real do mesmo; estimular e motivar os adultos de forma a que estes se inspirem e mobilizem as suas motivações; criar um ambiente de aprendizagem positivo; e, desenvolver conteúdos que sejam acessíveis ao adulto; gerir o processo de aprendizagem em grupo.
- Monitorização e avaliação de atividades: dar apoio e feedback, criando uma relação de igualdade com o adulto em cada tanto um como o outro dão e recebem; e, avaliar o contexto, o processo e os resultados da aprendizagem;
- Aconselhamento e orientação: facultar orientações básicas sobre a carreira e contextos de trabalho; aplicar testes com o objetivo de encaminhar o adulto para a carreira mais

adequada ao mesmo; oferecer orientação e aconselhamento durante o processo de escolha de carreira;

- Desenvolvimento de programas educativos: desenhar o currículo; desenvolver programas flexíveis em relação ao modo, tempo e local;
- Gestão financeira: construir e gerir recursos e orçamentos; preparar propostas de financiamento; determinar e elucidar os benefícios destas propostas;
- Gestão de recursos humanos: organizar e gerir equipas; conduzir o desenvolvimento profissional; recrutamento de membros para a equipa; monitorização e avaliação do desempenho da equipa;
- Gestão: trabalhar de acordo com os procedimentos organizacionais; monitorizar e avaliar programas assim como implementar melhorias; construir relações com organizações externas; delegar tarefas; implementar mudanças nos regulamentos existentes;
- Relações públicas: promover programas; estabelecer relações com outras entidades; avaliar a relação entre a procura e a oferta;
- Suporte administrativo: lidar com assuntos administrativos; informar os adultos e a equipa sobre as questões administrativas;
- Suporte às TIC (tecnologias da informação e comunicação): contribuir para o desenvolvimento de programas de estudo baseados nas TIC; conduzir e avaliar ambientes *online*;
- Ligação: trabalhar com outros profissionais de forma a desenvolver o processo de aprendizagem; ligação a contextos sociais, redes e com comunidades em geral; adicionar conhecimentos de base à instituição de modo a contribuir para a qualidade da mesma; contacto com o adulto em atividades educativas.

Ora, após a apresentação destes conjuntos de atividades, verifica-se que estas são importantes na *"discussão de tarefas e atividades profissionais ligadas ao reconhecimento, validação e certificação de competências"* (Guimarães, 2016, p. 61). Fazendo o cruzamento destas atividades com as tarefas prescritas para estes educadores apresentadas anteriormente, relevam-se as atividades centradas na aprendizagem do adulto, assim como as atividades de aconselhamento e orientação. Desta forma, compreende-se o destaque dado ao técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, considerando a natureza inovadora das tarefas atribuídas ao mesmo (Guimarães, 2016).

No entanto, não está pré-definido que o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências tenha uma formação de base em educação com especialização em educação de adultos. Até porque os cursos que oferecem esta oportunidade são recentes na história do ensino superior português, sendo que a legislação referente a estes profissionais apenas refere que devem possuir uma licenciatura, não sendo especificada qual a área de especialização.

Assim, conclui-se em estudos realizados por alguns autores (Cavaco, 2007; Loureiro, 2009; Barros, 2011; Paulos, 2014) que *"muitos dos agentes contratados pelos centros que promoviam reconhecimento, validação e certificação de competências desde 2001 detinham formação inicial em áreas muito variadas, como a psicologia, a sociologia, as ciências da educação, educação e formação e noutros âmbitos, sobretudo de carácter social e educativo"* (Guimarães, 2016, p. 66).

Confirmando a instabilidade em definir a formação do educador de adultos, por um lado, observa-se a preferência por profissionais com conhecimentos na área da educação de adultos; por outro lado, realçou-se também os conhecimentos de aconselhamento e orientação de adultos (Guimarães, 2016).

Concluindo, foi desde que a educação de adultos começou a fazer parte das preocupações políticas em Portugal que a sua definição foi inconstante. O surgimento de novos métodos de educação de adultos, como o RVCC, levou também ao aparecimento de novos profissionais de educação de adultos. Desta forma, foi necessário definir quem eram estes profissionais e como tal enquadrar os mesmos em modelos de educação de adultos e perfis profissionais.

CAPÍTULO IV: VARIEDADE DE TAREFAS E ATIVIDADES

O trabalho a que me propus no âmbito da conclusão do Mestrado em Organização e Gestão da Educação e Formação foi a realização de um estágio e consequentemente a escrita do respetivo relatório. Para o estágio propus-me estudar o trabalho realizado pela técnica de orientação, reconhecimento e validação de competências (TORV). Com base na informação recolhida apresentarei neste capítulo uma análise desses mesmos dados. Iniciarei este capítulo por abordar os aspetos metodológicos e irei terminar com a análise dos dados recolhidos.

PARTE I – Análise dos dados

1.1- Percurso educativo da TORV

A segunda entrevista realizada à TORV da Rede Valorizar tinha como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre as tarefas e atividades da TORV. Como tal, foi importante perceber qual o seu percurso académico e profissional até chegar às funções que desempenha atualmente.

Assim, em relação à sua formação inicial – Gestão de Recursos Humanos – a mesma refere que esta não era a sua primeira escolha: *"os planos curriculares assustaram-me um bocadinho, porque vir de humanidades e estar em direito e depois ter cadeiras de Gestão, Contabilidade, Estatística, Gestão Financeira assustou-me um bocadinho numa fase inicial"*⁵³. No entanto, referiu que rapidamente se adaptou *"as cadeiras nucleares de recursos humanos eram cadeiras que eu gostava muito, que me dava muito gozo estudar, não só estudar porque tinha que passar, eram coisas que me davam realmente gosto saber"*⁵⁴.

Na realidade e ao refletir sobre o seu percurso, a TORV lembrou que após terminar a licenciatura não tinha interesse em trabalhar na área da formação, mas sim na área do recrutamento e seleção. No entanto assim que surgiu a oportunidade de realizar o seu percurso profissional na Rede Valorizar – que na altura era um projeto que estava a começar – aceitou por considerar um desafio.

Mais tarde, ainda antes de estar a trabalhar na Rede Valorizar, decidiu que a sua formação teria de passar pelo Mestrado em Ciências Económicas e Empresariais com

⁵³ Entrevista II, Anexo VI.

⁵⁴ Entrevista II, Anexo VI.

especialização em Recursos Humanos. Contudo, apenas concluiu o primeiro ano – correspondente à pós-graduação - devido a projetos pessoais. Acrescentou que a conclusão do Mestrado é um projeto que não ficou para trás e será concluído num futuro próximo.

1.2– Oportunidades de formação contínua

Em relação à formação contínua, a TORV considera que esta é uma componente essencial no que diz respeito ao desempenho das suas funções.

Desta forma, optou por realizar o Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores – considerando que este seria uma mais valia para a construção da sua identidade profissional.

Em termos de formação profissional, em contexto de trabalho a TORV referiu que oportunidades de formação não lhe faltam: *"anualmente tenho tido oportunidades de fazer formação no âmbito do serviço"*⁵⁵. Quando questionada sobre qual o impacto da frequência destas ações de formação no seu dia de trabalho, a TORV destacou uma ação de formação relativa ao atendimento de pessoas difíceis. Referiu que esta ação de formação teve elevada importância tendo em conta que o público da Rede Valorizar enquadrava-se nesta situação. Este facto foi comprovado em entrevista pela própria: *"uma formação muito interessante que fui o ano passado, que senti necessidade de a fazer, foi a sobre a gestão de conflitos com os utentes... O nome correto da formação era Atendimento de pessoas difíceis, que parte do nosso trabalho é exatamente trabalhar com pessoas difíceis, sobretudo no que diz respeito a dinheiros. Foi uma formação que eu gostei muito"*⁵⁶.

A TORV referiu ainda que estas ações de formação profissional não só a ajudavam pessoalmente para melhorar a sua conduta profissional, mas também serviam como ações de melhoria de métodos implementados na Rede Valorizar. Como exemplo disto, lembrou uma ação de formação que frequentou na área da avaliação da satisfação dos utentes: *"Uma outra formação que achei muito interessante foi na área da avaliação da satisfação dos utentes, ou seja, os inquéritos que nós aplicamos aos nossos utentes no fim das formações ou na fase inicial dos processos de RVCC após o diagnóstico e encaminhamento ou mesmo até o*

⁵⁵ Entrevista II, Anexo VI.

⁵⁶ Entrevista II, Anexo VI.

inquérito final do processo de RVCC, ajudou-me também a perceber a necessidade daquilo. E também ajudou-me a perceber como os nossos inquéritos precisavam ser melhorados”⁵⁷.

Ao analisar-se este percurso formativo, verifica-se que embora a entrevistada não possuísse uma formação de base na área da educação de adultos, no entanto, no âmbito do seu percurso profissional, focou-se na *"importância de conhecimentos no domínio do aconselhamento e da orientação"* (Guimarães, 2016, p. 67), aprofundando e solidificando conhecimentos adquiridos na prática do contexto de trabalho.

O percurso da entrevistada aproxima-se do perfil do profissional de RVC definido por Paulos (2013). Esta autora estudou que os profissionais de RVC aprendem através da *“leitura das publicações existentes sobre o processo”* (p. 852), mas também aprendem com colegas que já tenham experiência profissional na área. No caso da TORV, quando surgiu a questão de como aprendeu a fazer o que faz atualmente, a mesma confirmou o estudo de Paulos (2013) ao afirmar que *“A minha grande ajuda foi, sem dúvida, a Ana Paula – uma colega de Cidadania – foi ela que me meteu a mão e que me foi ensinando as coisas. Tanto que inicialmente nas primeiras saídas, ela ia sempre comigo, eu sabia que tinha que ir porque eu é que era a Profissional de RVC mas ela ia comigo, tinha esse cuidado e nós fazíamos as sessões as duas”⁵⁸*. A entrevistada reconheceu que aprendeu a desempenhar as funções atuais com o auxílio das colegas que já tinham experiência na área da educação e formação de adultos. Esta situação acontece, também, devido ao facto de esta ser uma nova ocupação profissional e como tal não existem orientações concretas para o desempenho tais funções.

1.3– Atividades realizadas pela TORV

Perante a carência de orientações para o desempenho de funções enquanto técnica de orientação, reconhecimento e validação de competências, a definição do perfil desta profissional é feita consoante as tarefas propostas e atividades realizadas pela mesma.

Os técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências são educadores de adultos, uma vez que realizam, entre outras, tarefas e atividades educativas dirigidas a adultos.

⁵⁷ Entrevista II, Anexo VI.

⁵⁸ Entrevista II, Anexo VI.

Na Rede Valorizar, a TORV realizava diversas atividades tais como o atendimento ao público e telefónico, organizava manuais e material escolar, realizava reuniões de acolhimento e diagnóstico, inscrevia utentes no sistema informático da Rede Valorizar, organizava dossiês pedagógicos, efetuava mapas de pagamentos de formandos e formadores, estava encarregue de recrutar e selecionar os formadores externos, delegava funções, participava em reuniões de equipa, realizava alterações necessárias devido à mudança de sistema informático, participava em serviços externos nomeadamente procedimentos concursais da administração pública⁵⁹.

Tabela 2: Atividades realizadas pela TORV

Atividades realizadas pela TORV
Atendia ao público e telefónico
Organizava manuais e material escolar
Realizava reuniões de acolhimento e diagnóstico
Inscrevia utentes no sistema informático da Rede Valorizar
Organizava dossiês pedagógicos
Efetua mapas de pagamentos de formandos e formadores
Recrutava e selecionava formadores
Delegava funções
Participava em reuniões de equipa
Realizava alterações necessárias devido à mudança de sistema informático
Participava em serviços externos

A tabela apresentada anteriormente pode também ser interpretada de acordo com as atividades definidas para o educador de adultos segundo o Research voor Belied (2010).

Desta forma, a primeira atividade que este relatório sugere que seja realizada pelo educador de adultos é a identificação de necessidades. Esta atividade vai de encontro ao atendimento de público e telefónico onde a identificação de necessidades de formação de cada adulto é feita no momento que esse mesmo adulto contacta a Rede Valorizar. No caso

⁵⁹ Esta listagem de atividades foi efetuada com base nos diários de campo que fui recolhendo longo dos meses de estágio na Rede Valorizar assim como na segunda entrevista realizada à TORV.

dos adultos encaminhados para cursos ABC, esta identificação de necessidades é feita em parceria com a APQE. Esta instituição faz o levantamento do número de adultos inscritos sem ter concluído os ciclos básicos de ensino e encaminha estes adultos para a Rede Valorizar onde são integrados em cursos ABC. Este conjunto de atividades está também ligado ao aconselhamento e orientação. Estas atividades eram encaradas pela TORV com bastante importância. A mesma referiu diversas vezes que o trabalho que faz é com intuito de melhorar as vidas das pessoas (em particular os adultos em situação de exclusão social). Deste modo, a orientação e o aconselhamento tomava um papel fundamental no dia a dia dos profissionais da Rede Valorizar, em particular da TORV.

Quando os utentes são integrados nos cursos ABC, a tarefa da equipa de gestão de formação era organizar todos os procedimentos de modo a dar início ao grupo. Havia necessidade verificar manuais e organizar o material escolar. Neste seguimento o papel desempenhado pela TORV vai de encontro ao segundo grupo de atividades – a preparação de atividades educativas - definido no relatório referido anteriormente. O Research voor Belied (2010) compreende que o educador de adultos deverá participar na facilitação da aprendizagem, ou seja, relacionar o processo que se encontram a frequentar com as experiências da vida real. O processo de RVCC é o exemplo concreto desta situação. O educador de adultos – neste caso a TORV – procura fazer com que o adulto mobilize todas as suas experiências de vida para completar este processo. No caso dos cursos ABC este conjunto de atividades é realizado pelo formador, durante as sessões de formação.

Após os adultos serem encaminhados para formação interna na Rede Valorizar, cabe à TORV monitorizar a frequência dos mesmos nos cursos em que estão integrados. Este acompanhamento é feito através da realização de mapas de assiduidade e de pagamentos, tal como verifiquei e registei no seguinte trecho do diário de campo: *"a TORV consulta os mapas de assiduidade (que lhe foram enviados pelos formadores) do mês em questão (neste caso Setembro) e introduz numa folha Excel as horas de formação a que cada um dos formandos compareceu."*⁶⁰ Esta tarefa além de servir como meio de monitorização dos adultos também faz parte de outro conjunto de atividades de gestão financeira, uma vez que ao realizar estes mapas a TORV geria os apoios financeiros que cada adulto recebia. Em relação ainda a este ponto, a mesma também estava responsável pelo aluguer de salas para formação, sendo que era a própria que ficava encarregue de coordenar os procedimentos necessários. Esta

⁶⁰ Diário de campo de dia 6 de outubro de 2016, Anexo I.

educadora também tinha a função de recrutar e selecionar os formadores externos (que trabalhavam na Rede Valorizar a regime de prestação de serviços). Esta tarefa enquadra-se num conjunto de atividades relacionadas com a gestão de recursos humanos – que por sua vez é a área de formação da TORV. Em relação à equipa interna de formação, esta profissional procurava realizar reuniões de equipa com alguma regularidade. Estas reuniões foram registadas por mim em diário de campo: *"Na manhã do dia de hoje e perante a presença do coordenador na Rede nas nossas instalações, realizou-se uma reunião de equipa comigo, com a TORV e com todos os formadores internos da Rede."*⁶¹

Durante os meses em que estive presente na Rede Valorizar observei que as tarefas realizadas pela TORV eram de naturezas diferentes. Esta profissional, além das atividades descritas anteriormente, também realizava sessões de esclarecimento externas revelando competências para desenvolver atividades dentro de relações públicas e ligação – tendo em conta o que é definido pelo Research voor Belied (2010).

Os dias de trabalho da TORV – tal como a mesma afirmou – não eram todos iguais. O facto de esta trabalhar numa organização onde o público é atendido quer presencialmente quer via telefónica, faz com que dificilmente a planificação que é feita para cada dia corresponda à realidade do trabalho efetuado. Também o facto da Rede Valorizar ser um projeto financiado pelo Fundo Social Europeu exige constantes mudanças no sentido de melhorar procedimentos⁶². Estas atualizações são sempre comunicadas à TORV pelo coordenador desta organização, no entanto, é aquela que fica responsável pela delegação destas tarefas fazendo a comunicação com os formadores na Rede Valorizar de Angra do Heroísmo. Pela realização destas atividades, o perfil profissional da TORV mostra-se de acordo com os conjuntos de atividades referidos pelo Research voor Belied (2010) – atividades de gestão, suporte às TIC e desenvolvimento de programas educativos.

Feita a análise das atividades realizadas pela TORV em cruzamento com os conjuntos de atividades propostos pelo Research voor Belied (2010), importa agora perceber se as atividades realizadas por esta profissional vão de acordo às tarefas atribuídas ao TORV.

1.4– Tarefas atribuídas ao TORV versus atividades realizadas pelo mesmo

⁶¹ Diário de campo de dia 19 de janeiro de 2017, Anexo I.

⁶² Estas mudanças são, muitas das vezes, alterações no sistema informático.

Importa, portanto, enquadrar as atividades realizadas pela TORV na legislação atual⁶³ existente para a função do técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências.

Na realidade as atividades realizadas pela TORV na Rede Valorizar fazem corresponder as tarefas atribuídas a esta educadora. Com base no que experienciei na Rede Valorizar e também na entrevista fornecida pela TORV, apresento de seguida as atividades realizadas por esta profissional.

- Inscreve adultos no SIRV;
- Realiza reuniões de acolhimento e diagnóstico; faz atendimento pessoal e telefónico;
- Realiza reuniões de acolhimento e diagnóstico;
- Promove uma sessão de esclarecimento sobre o programa Ideia Jovem Invest, em conjunto com a Agência de Emprego de Angra do Heroísmo;
- Corrige e dá parecer aos testes diagnósticos realizados pelos adultos, realiza entrevistas diagnósticas e encaminha o adulto com base nestes fatores;
- É contactada diversas vezes por entidades (APQE, Segurança Social) de forma a fornecer informações sobre os formandos que estão ou já tenham estado em formação na Rede Valorizar; através dos mapas de pagamentos, controla a assiduidade de cada formando; é muitas vezes contactada pelos formandos para esclarecimento de dúvidas;
- Realiza entrevistas diagnósticas, que em conjunto com os testes diagnósticos, permitem conhecer a experiência de vida dos formandos assim como delinear o seu perfil de competências de modo a serem integrados num processo de RVCC;
- Após a integração do formando num grupo, a primeira sessão do processo de RVCC é realizada pela TORV, de forma a esclarecer as principais metodologias a utilizar apresentando as áreas de competência e alguns núcleos geradores;
- O acompanhamento feito aos formandos em processo de RVCC é feito sobretudo através de contactos telefónicos e via e-mail, sempre que necessário;
- Sempre que o coordenador da Rede Valorizar se desloca ao polo de Angra do Heroísmo é realizada uma reunião de equipa onde, entre outros assuntos, é abordada a questão das necessidades de formação dos adultos.

⁶³ Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março.

Perante a realidade da Rede Valorizar, as atividades realizadas pela TORV podem ser as mais variadas. Esta circunstância leva a que os dias de trabalho nunca sejam iguais, trazendo sempre uma novidade, como foi referido numa das entrevistas:

*"Eu acho que nós diariamente aprendemos coisas novas, pelo contacto com pessoas, pelo trabalho com os formadores externos que têm diferentes personalidades e nós temos que gerir pessoas. Não é só gerir os formandos que são difíceis de gerir, mas gerir também uma equipa de formação e tentar ser justo com todos, tratando por igual na medida da desigualdade. Acho que todos os dias aprendo a ser uma pessoa melhor... Ou tento aprender a ser uma pessoa melhor, uma profissional melhor"*⁶⁴.

O trabalho realizado por esta educadora é caracterizado por diversas atividades, muitas delas curtas e fragmentadas, tal como a própria reconheceu: *"O tempo foge, chegamos ao final do dia e até parece que não fizemos nada. Mas fizemos, há um telefonema, há que responder a e-mails, há pontas soltas para acabar e há um post-it que está ali para resolver e isso quase que não se traduz em nada"*⁶⁵. Fui testemunha desta situação tal como registei nos diários de campo *"a TORV por volta das 11:00 da manhã e após ter feito atendimento a três utentes, refere que agora tem que retribuir as 39 chamadas não atendidas que tem no seu telefone da Rede. O resto da manhã é marcado por essas pequenas chamadas, sendo que cada uma tem a duração máxima de 10 minutos"*⁶⁶.

É possível, assim, comprovar que as tarefas previstas para o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências são de facto correspondentes às atividades realizadas pela TORV na Rede Valorizar. O trabalho realizado por esta profissional está de acordo com o que vem definido na legislação.

1.5 – Perfil profissional da TORV

Quanto ao perfil deste educador de adultos, não está definido que o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências tenha uma formação inicial ao nível da licenciatura específica, como uma licenciatura em educação, em particular a educação de adultos.

⁶⁴ Entrevista II, Anexo VI.

⁶⁵ Entrevista II, Anexo VI.

⁶⁶ Diário de campo de dia 4 de outubro de 2016, Anexo I.

Todavia, a partir dos dados recolhidos sobre as tarefas previstas e as atividades desenvolvidas pela entrevistada, pode-se caracterizar o trabalho desta educadora, de acordo com os modelos de educação de adultos apresentados por Sáenz Fernández (2005).

O trabalho realizado pela Rede Valorizar, e em particular pela TORV tem como objetivo *"facultar aprendizagens de competências que permitam interagir, de um forma reflexiva e imaginativa, na vida quotidiana e estrutural da sociedade"* (Sáenz Fernández, 2005, p. 75), através da integração dos adultos em processos de RVCC ou cursos ABC. Tendo sempre em vista a promoção social e pessoal de cada formando, o trabalho que a TORV realiza junto do público da Rede Valorizar tem como objetivo principal promover o pensamento crítico e a participação social, dando importância a competências adquiridas em meio social que permitam dialogar com as pessoas e agir perante situações do quotidiano. A própria entrevistada afirmou em entrevista, que

*"A população dos cursos de Aquisição Básica de Competências por regra é uma população de níveis socioeconómicos muito mais baixos, que recebem RSI (Rendimento Social de Inserção) e muitas não recebem nada, algumas são subsidiadas e os subsídios estão a acabar e falta comida em casa e falta comida para os filhos, falta água, falta luz, falta gás e é também preciso perceber que estas pessoas vivem muitas vezes em situação limite em termos económicos e em termos sociais"*⁶⁷.

Realçou ainda a sua relação com os formandos, tendo por base o respeito mútuo

*"se nós não tratarmos estas pessoas com dignidade como elas merecem, não tentarmos fazê-las ver que elas podem chegar mais além e seguirmos tudo pelas regras e fazer tudo "às três pancadas" e tratamos as pessoas com frieza, com distância, elas acabam em primeiro por não nos respeitar, deixam de nos respeitar que é coisa que não acontece muitas vezes em relação a mim com utentes que são mais complicados, que até desrespeitam os professores mas depois chegam aqui eu não tenho razão de queixa deles porque de alguma forma eles também perceberam que eu não as quero prejudicar"*⁶⁸.

Referiu, também que optava por uma metodologia de proximidade com os educandos, por achar que desta forma atingiam melhores resultados: *"Eu não estou aqui para lhes cortar as pernas, estou aqui para os ajudar e acho que de alguma forma também depende dos*

⁶⁷ Entrevista I, Anexo III.

⁶⁸ Entrevista I, Anexo III.

técnicos que estão à frente e que dão a cara pela Rede Valorizar ter a capacidade de fazer esse trabalho"⁶⁹.

Esta opção em relação aos educandos traduz-se na postura que os mesmos adotam ao comparecerem na Rede Valorizar. Esta situação foi referida por mim num diário de campo: *"observo também que muitos dos utentes que se dirigem à Rede Valorizar já vêm com a referência para falar com a TORV, trazendo muitas vezes pequenos papéis com o nome da mesma"*⁷⁰.

Estas afirmações vão de acordo ao que Sánz Fernández (2005) definiu como o perfil do educador de adultos associado ao modelo dialógico social. Este autor afirma que *"é o de animador que se põe à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas"* (p. 75-76), pressupondo a iniciativa educativa. Neste modelo, *"parte das necessidades sociais de aprendizagem mais do que dos programas"* (p. 82). Este perfil de educador de adultos enquadra-se no que observei na Rede Valorizar: *"sempre que entra algum utente na Rede, a TORV apressa-se para terminar a chamada dando assim prioridade ao atendimento pessoal"*⁷¹, tendo em conta que é sempre valorizada a atenção dada ao atendimento pessoal.

No entanto, o trabalho realizado na Rede Valorizar e em particular pela TORV, enquadra-se também no modelo económico produtivo (Sánz Fernández, 2005). Este modelo vai de encontro aos objetivos desta organização que passam também pela inserção dos educandos no mercado de trabalho. Os adultos que se dirigem à Rede Valorizar encaram esta organização como uma escola onde vão para aprender novos conhecimentos e obter, desta forma, um diploma escolar. Este modelo compreende que quanto maior o nível de escolaridade que o adulto possui mais competências para a sua inserção no mercado de trabalho. De facto, observei que os adultos ao dirigirem-se a esta instituição vão com a expectativa de concluir um determinado nível de ensino de modo a alargarem as suas oportunidades no mercado de trabalho. Deste modo, e mais concretamente os processos de RVCC, estes centram-se num reconhecimento de competências diretamente relacionado com a procura de emprego, tal como o modelo produtivo propõe (Sánz Fernández, 2005). Neste seguimento, estes adultos procuram melhorias de condições de trabalho e consequentemente melhoria das condições económicas em que se encontram.

⁶⁹ Entrevista I, Anexo III.

⁷⁰ Diário de campo de dia 6 de outubro de 2016, Anexo I.

⁷¹ Diário de campo de dia 4 de outubro de 2016, Anexo I.

Na realidade, tanto o modelo dialógico social como o modelo produtivo enquadram-se no que é o trabalho realizado pela TORV. O primeiro modelo está mais centrado nos adultos em situação de exclusão social – regra geral encaminhados para cursos ABC, por estarem desempregados. Por outro lado, o segundo modelo mais direcionado para o objetivo da melhoria de condições de vida com base nas competências relacionadas com mercado de trabalho vai de encontro aos objetivos dos adultos encaminhados para o processo de RVCC. Tanto numa metodologia como na outra, a TORV assume um papel principal na relação com estes adultos.

Adicionalmente, a entrevistada enquadra-se na definição que Dausien e Schwendowius (2009) sugerem para os novos perfis profissionais de educadores de adultos, quando realçam uma dimensão mais técnica do trabalho levado a cabo. A TORV é responsável por gerir e representar a Rede Valorizar em público, nomeadamente através da participação em sessões informativas externas, tal como a sessão de esclarecimento sobre o programa Ideia Jovem Invest feita em parceria com Câmara Municipal de Angra do Heroísmo; coordena diferentes campos de responsabilidade ao estar diariamente disponível para solucionar qualquer situação que esteja inerente à Rede Valorizar, cria redes de trabalho ao recrutar e selecionar formadores para integração na equipa pedagógica e mantém relações próximas com toda a equipa. É portanto, na perspetiva de Dausien e Schwendowius (2009), uma gestora de educação de adultos uma vez que consegue articular todas estas atividades.

Perante os dados recolhidos, conclui que a profissional em estudo é vista como tendo diversas atividades. Estas levam a que ela se veja e seja vista de formas muito diferentes. Para além das atividades identificadas com os modelos dialógico social e económico produtivo, deve-se acrescentar que a TORV é encarada também como professora, uma vez que ela própria transmite conhecimentos, nomeadamente, nas sessões de esclarecimento e reuniões de acolhimento supramencionadas. Esta função não só é vista pelos educandos como também é reconhecida pela própria, que assume ter aprendido o que faz atualmente com uma colega que é professora. Ora, esta forma de se ver e de ser vista enquadra-se no modelo recetivo alfabetizador (Sánz Fernández, 2005); remete para o perfil de professor identificado por Dausien e Schwendowius (2009); bem como enquadra-se nas atividades indicadas por Research voor Belied (2019) de facilitação da aprendizagem. Muitas das vezes, e devido à sua proximidade com os educandos é vista igualmente como uma confidente ou até psicóloga. Em boa verdade, regularmente, os educandos procuram esta profissional para aconselhamento e orientação não só formativa como pessoal e profissional. Perante as

situações que observei, concluí que esta situação devia-se ao facto da TORV encarar os educandos como um semelhante. Complementarmente, devido ao facto do coordenador da Rede Valorizar não estar presente fisicamente em Angra do Heroísmo, a TORV acabava por assumir este papel com regularidade. Desta forma, esta profissional tomava determinadas decisões necessárias para a gestão da formação, tais como o recrutamento e seleção de formadores e aluguer de espaços para formação.

Em conclusão, esta profissional exerce tarefas de acordo com o que está previsto na legislação existente. No entanto, as atividades que leva a cabo estão muito para além das tarefas previstas nos documentos oficiais. De resto, as atividades que realiza apontam para uma educadora que intervém em domínios muito diversificados até porque, em termos de personalidade, ela também se apresenta disponível para os desafios que a educação de adultos lhe trazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste relatório pretendia responder a questões colocadas no âmbito do tema da educação e formação de adultos. Este relatório resulta da minha inserção numa organização de educação e formação de adultos – na modalidade de estágio.

Para responder às questões de investigação, redigi diários de campos através da observação, realizei entrevistas e fiz pesquisa documental. Estas questões foram elaboradas tendo por base as abordagens teóricas relacionadas com os novos métodos de educação e formação de adultos, mais concretamente os perfis profissionais que daí emergiram. Desta forma o meu estudo incidiu sobre a técnica de orientação, reconhecimento e validação de competências na Rede Valorizar. No mesmo capítulo fiz uma breve contextualização histórica da Rede Valorizar perante projetos semelhantes já existentes em Portugal Continental. A caracterização desta organização foi, também, um ponto ao qual dei destaque no início do presente relatório. Durante o período de estágio realizei diversas atividades, todas elas semelhantes às efetuadas pela TORV, tal como descrevo no segundo capítulo deste documento. Estas atividades passaram pelo atendimento de público, reuniões de diagnóstico quer para integração de adultos em processo de RVCC quer para início dos cursos ABC, entrevistas de diagnóstico, encaminhamentos, organização de dossiês técnico-pedagógicos, entre outras. O terceiro capítulo centrou-se no desenvolvimento de conceitos teóricos relacionados com o tema da educação e formação de adultos assim como com a educação de segunda oportunidade, onde apresento o caso da formação experiencial. Para concluir o relatório exponho a análise dos dados recolhidos e consequentemente os resultados do estudo efetuado.

Como tal, concluí que o percurso profissional da TORV vai de encontro ao perfil de profissional de RVC definido por Paulos (2013). A TORV não só aprendeu a desempenhar as suas tarefas atuais através da pesquisa documental sobre o processo, mas também com o apoio e transmissão de conhecimentos dos colegas que já tinham experiência na área. Esta educadora é vista como transmissora de conhecimentos – uma vez que ela própria realiza sessões de esclarecimento com os adultos inscritos – colocando-se assim no papel de professora. Acaba por assumir também – devido à ausência física do coordenador da Rede Valorizar – o papel de coordenação, nomeadamente no que diz respeito à tomada de decisões (como o recrutamento e seleção de formadores e aluguer de espaços para formação).

Em relação aos modelos de Fernández (2005), o modelo dialógico social é direcionado para o trabalho realizado com adultos em exclusão social que, por regra, são encaminhados para os cursos de Aquisição Básica de Competências uma vez que estão desempregados. Por outro lado, o trabalho efetuado pela TORV também pode ser enquadrado no modelo económico produto, uma vez que os adultos que procuram esta organização têm como objetivo a melhoria de condições de vida. Este objetivo vai de encontro às competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Adicionalmente, ao longo dos meses em que estive presente na Rede Valorizar pude testemunhar diversas vezes – quase todos os dias – a atitude da TORV perante os adultos que se deslocavam a esta organização. Muitas destes adultos apenas se dirigiam à Rede Valorizar com o intuito de serem aconselhados pela profissional em questão, demonstrando confiança e uma relação de proximidade com a mesma. Desta forma, a TORV era vista como uma conselheira e por vezes até psicóloga. De facto, a própria afirmou mostrar-se disponível para auxiliar os adultos que se dirigem à Rede Valorizar mesmo que essa ajuda não passasse pelo encaminhamento formativo.

Ao estudar esta agente enriqueci os meus saberes nesta área assim como para o desenvolvimento de conhecimentos relativamente à Região Autónoma dos Açores. De facto, no que diz respeito ao meu estágio não tenho pontos negativos que sejam relevantes destacar. A experiência de estar – pela primeira vez – integrada num contexto profissional foi muito gratificante quer a nível pessoal quer a nível profissional. Ao nível pessoal tive a oportunidade de trabalhar com pessoas que davam muito valor ao trabalho em equipa e como tal a minha primeira verdadeira experiência no mercado de trabalho não poderia ter sido melhor. A este nível também aprendi muito do que é a realidade da Ilha Terceira no que diz respeito aos indivíduos em situação de exclusão social – algo que não tinha conhecimento antes da realização do estágio. Esta aprendizagem fez com que eu própria passasse a encarar estas pessoas com cada vez mais respeito. Ao nível profissional foi, sem dúvida, um excelente ponto de partida. Aprendi a fazer muita coisa que nunca tinha feito e também a aprofundar vários conhecimentos que já tinha adquirido ao longo do meu percurso académico na Universidade de Lisboa. Foi com a realização deste estágio que comprovei que o meu futuro profissional terá de passar pela organização e gestão da educação e formação. Agora é que comecei a traçar o meu percurso e por esta razão sei que ainda tenho muitas oportunidades para desenvolver o meu perfil enquanto profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Bardin L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, R. e Guimarães, P. (2015). A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada? *Educação & Sociedade*, vol. 36, n.º 131, pp. 391-406.

Barros, R. (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal: uma etnografia crítica em educação de adultos*. Lisboa: Chiado Editora.

Barros, R. (2013). A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA): um marco na europeização da agenda pública do setor. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 26 (1), ano 2013, pp. 59-86.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cabrito, B. G. (2002). *Economia da Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não-formal. In: Conselho Nacional de Educação, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 159-206.

Canário, R. (2013). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – A emergência de atividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-3, pp. 133-150.

Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, vol. 13, n.º 3, pp. 220-227.

Dausien, B. e Schwendowius, D. (2009). Professionalisation in general adult education in Germany - an attempt to cut a path through a jungle. *European Journal of Education*, Vol. 44, N. 2, Part I, pp. 183-203.

Falzon, P, e Teiger, C. (1999) Ergonomia e formação. In: Carré, P. e Caspar, P. (1999), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 161-177.

Guimarães, P. (2016). Ocupações da educação de adultos e desafios à profissionalização: tarefas e atividades desenvolvidas em contexto de trabalho. *Revista de Estudos Curriculares*, ano 7, n.º 2, pp. 58-75.

Lima, L. C. (2005). A Educação de adultos em Portugal (1974-2004). In: R. Canário e B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. mutações e convergências*. Lisboa: Educa, pp. 31-60

Merriam, S. B. e Brockett, R. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*. San Francisco: Jossey-Bass.

Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.

Paulos, C. (2013). Como se formam os educadores de adultos envolvidos em processos de reconhecimento de competências? Análise do caso dos profissionais de RVC. In: Afonso, A. e Palhares, J. (Orgs.), *O Não-Formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias*. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2013, pp. 848-854.

Research voor Beleid. (2010). *Key Competences for Learning Professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Zoetemmer: Research voor Beleid.

Sáenz Fernández, F. (2005). Modelos atuais de educação de pessoas adultas. In: Canário, R. e Belmiro, C. (Orgs.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, pp.73-95.

Távora, A., Vaz, H. e Coimbra, J. (2012). A(s) Crise(s) da Educação e Formação de Adultos em Portugal. In: *Saber e Educar*, 17, Educação em Tempo de Crise, pp.28-40.

UNESCO (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In: Silva, A. e Pinto, J. (1986.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

Sítios da internet consultados

<https://www.garantiajovem.pt/> (Consultado a 6 de dezembro de 2016)

<http://garantiajovem.azores.gov.pt/> (Consultado a 6 de dezembro de 2016)

www.pordata.pt (consultado a 30 de junho de 2017)

Outros documentos consultados

Governo Regional dos Açores (2009). *Regulamento Interno da Rede Valorizar* (documento policopiado).

Governo Regional dos Açores (2009). *Guia institucional da Rede Valorizar* (documento policopiado).

Governo Regional dos Açores (2009). *Manual de Procedimentos da Rede Valorizar* (documento policopiado).

Legislação consultada

Decreto Regulamentar Regional n.º 7/2013/A, de 11 de julho

Despacho n.º 733/2009, de 6 de julho

Lei n.º 2/2009, de 12 de janeiro

Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio

Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto

Resolução do Conselho do Governo Regional dos Açores n.º 86/2009, de 21 de maio

Resolução do Conselho de Ministros n.º 104/2013, de 31 de dezembro